المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
مكة المكرمة

سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الن

٧٠٠٠٠٢٤

(٩)

تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

أسسه - مداخله - طرق تدريسه

تأليف
د. محمود كامل الناقة
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م

(حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى)
نسخة رقم

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يعتبر تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مجالاً هاماً يشكو من قلة المختصين فيه ـ والمعلمين القادرين على وضع البرامج والخطط وتنفيذها.

ومع أهمية هذا المجال والذي يعتبر فريداً فإن إقبال المعلمين عليه لا زال قليلاً.. لا لشيء فيما أعتقد إلا لعدم التوجيه وإقامة المراكز المتخصصة المعنية على إعداد المعلم والكتاب بشكل شمولي في كافة البلاد الإسلامية.

وإذا كانت قد انتشرت أخيراً اهتمامات كبيرة في أرجاء العالم تدعو إلى الاهتمام بهذا الجانب المعين على نشر اللغة العربية ولقيت هذه الاهتمامات ترحيباً كبيراً في أوساط العاملين والمتعلمين في أنحاء البسيطة. فإننا لا زلنا في حاجة إلى المزيد.

لقد قامت المؤسسات العلمية في بعض البلاد العربية وخاصة في المملكة العربية السعودية التي اهتمت اهتماماً كبيراً بهذا الجانب فأقامت المعاهد المتخصصة في جامعاتها المختلفة وفتحت بعض المعاهد في بعض الدول الإسلامية ودفعت بذلك عجلة التعلم في هذا المجال إلى الأمام بخطى ثابتة وبتخطيط وتنفيذ مفيد.. والذي لا زال في حاجة إلى المزيد من الاهتمام من جانب

البلاد الإسلامية الأخرى التي تعد صاحبة الشأن وموضع التنفيذ.

والمتخصصون في وضع المناهج والمواد التعليمية وطرق تدريس العربية لغير أبنائها لا زالوا في حاجة إلى البذل والعطاء والاستفادة حتى يصبح هذا المجال ثرياً بالمتخصصين وتظل العربية في لسان المسلمين لغة أساسية.

إن من اهتمامات معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في مكة المكرمة العناية بهذا الجانب ولذلك فقد قام بدراسات عديدة ولا زال يواصل تلك الدراسات ومن بينها هذا الكتاب الهام.

إن هذا العمل الذي نقدمه اليوم قد قام عليه أحد المختصين الذين اكتسبوا بالخبرة في هذا المجال الشيء الكثير وقضوا عشر سنين دأباً يمارسون التعليم والتأليف والتطبيق.

وكما قلت ـ فمجال المناهج وطرق التدريس لا زال خلواً من كثير من المتخصصين الذين يحتاجهم الميدان.. وهذه دعوة إلى المتخصصين في الدراسات العربية أن تتجه منهم طائفة إلى هذا المجال الذي لا زلنا في حاجة ماسة إليه.. وسيكون هذا الكتاب وأمثاله معيناً لهم. فهو كتاب يمثل خطوة رائدة نأمل أن تتبع بخطوات وأن يسهل الله لنشر هذه اللغة من العاملين المخلصين من يتصدى لذلك.

وبعد..

فإن واجب هذا المعهد أن يسجل بالشكر والعرفان ما يلقاه، ويلقاه مجال نشر اللغة العربية من دعم من ولاة الأمر في المملكة العربية السعودية وحكومتهم الرشيدة ومن القائمين على الأمر في

هذه الجامعة وعلى رأسهم معالي مدير الجامعة فقد أخـذوا جميعـاً بأيدينا على هذا الطريق الذي أرجو الله أن يسهل له من العاملين المخلصين من يكون عوناً على تحقيق أهدافه وغاياته النبيلـة.

وبالله التوفيق ومنه العون والحمد لله رب العالمين.

عميد معهد اللغة العربية ـ مكة المكرمة

د/ عبد الله عبد الكريم العبادي

مقدمة

ترتفع الآن نداءات جادة للاهتمام بنشر اللغة العربية ـ لغة القرآن الكريم ـ في بلاد العالم غير الناطق بها، ولقد لاقت هذه النداءات صدى في كثير من البلدان الأوروبية والأمريكية وبلاد العالم الإسلامي غير الناطق بالعربية حيث بذلت محاولات هنا وهنالك لتعلمها وتعليمها وفتحت الفصول ووضعت البرامج والمواد التعليمية. ولقد وجدت هذه النداءات أيضاً تجاوباً شديداً على مستوى العالم العربي وخاصة الجامعات في المملكة العربية السعودية حيث فتحت الفصول والمعاهد التي تهتم بتعليم اللغة العربية ونشر تعاليم الإسلام، بل فتحت المعاهد أبوابها لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. إلا أن ما يبذل من جهد ـ في ظني ـ يحتاج لأن يعيد النظر في أمرين مهمين هما:

١ ـ المناهج والمواد التعليمية.

٢ ـ طرق التدريس.

فنحن في حاجة إلى دراسات علمية تحدد لنا معايير بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واختيار موادها التعليمية، وفي الوقت ذاته نحن في أشد الحاجة إلى إعداد معلم يستطيع أن يقوم بهذه المسئولية العظيمة، هذا المعلم الذي يحتاج

لأن نضع بين يديه مجموعة من المهارات التي تمكنه من تخطيط منهج واختيار مواده وأنشطته، وأيضاً مجموعة من المهارات التي تمكنه من تدريس وتعليم هذه المواد بأفعل الطرق وأيسر الإجراءات.

وفي هذا الصدد لا نستطيع أن نفصل بين المادة المتعلمة وبين طريقة تدريسها، فكلاهما وجه لعملة واحدة، ومن هنا حتمت علي واجباتي الإسلامية والعربية، ومسئولياتي العلمية أن أشارك في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بجهد متواضع تناولت فيه - خطوة أولى على طريق طويل وشاق - بعض أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومجموعة من الطرق التي تعين المعلم على تلمس طريقه، ثم بعض الاتجاهات العلمية الإجرائية في تدريس مهارات اللغة الأربع بالإضافة إلى تدريس قواعد اللغة العربية والتغلب على مشكلاته.

وأحب أن أشير إلى أن هذا العمل لم يكن وليد وقت قريب وإنما هو ثمرة جهد بدأ منذ أن توليت تدريس هذه المادة - أستاذاً زائراً - بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية منذ عام ١٩٧٥ م، ولقد حالت ظروف كثيرة دون أن يطبع وينشر إلى أن توافر مناخ علمي وجهد صادق هادف أمين يقوم على نشر اللغة العربية حاملة معها تعاليم الدين الإسلامي ومبادئه ومدعمة به وذلك بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، حيث قام المعهد بتبني فكرة نشر هذا الكتاب بعد تطويره ليكون - في ظني - عملاً أكاديمياً متخصصاً في هذا الموضوع. ومن ثم فلا يسعني في هذا السياق إلاَّ أن أقدم خالص الشكر وعميق التقدير إلى جامعة أم القرى، وإلى عمادة معهد اللغة العربية بها بوجه خاص لرعاية كل جهد خالص صادق يخدم لغة القرآن الكريم.

وها هو ذا جهد المقل بين يدي القـارىء المتخصص في هذا الميدان، ومع هذا الجهد المتواضع أرجو من الله العلي القدير أن يستفيد منه طلابـي وزملائي من طلائـع معلمـي اللغـة العـربية للناطقين بلغات أخرى.

والله ولي التوفيق..

المؤلف

الفصل الأول

أساسيات

مقدمة:

تعتبر اللغة من أهم المعايير التي تقاس بها فاعلية الأمم في مضمار التقدم والحضارة والتأثير والتأثر، وبقدر ما لهذه اللغة من أصالة وحيوية وانتشار وقدرة على مسايرة روح العصر والتعبير عما يجد فيه من معانٍ وعلوم ومصطلحات بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة عالية ودور عظيم في مضمار التقدم الحضاري بمختلف نواحيه. ولقد اهتمت الأمم بلغاتها وحرصت كل الحرص على تطويرها ونشرها خارج نطاق المتكلمين بها وذلك من أجل نشر ثقافتها وما خلفته من حضارة، ومن أجل تعريف الآخرين بما تحمله هذه اللغة من فكر وعمل يترتب عليه رغبة في الاتصال بأصحابها والتعاون معهم ثقافياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً.

ولكم يذكر لنا التاريخ ويؤكد تلك العلاقة الحيوية الوثيقة بين الأمم ولغاتها، فكم من لغات ماتت بموت الناطقين بها، وكم من أمم اضمحلت لغاتها، فالامم الحية تحرص على ازدهار لغاتها وانتشارها ونموها، وبالتالي نجد اللغة الحية تعتبر عاملاً مهماً من عوامل انبعاث أممها وازدهار حضارتها وانتشار ثقافتها، ورفعة أصحابها، ولقد قيل «إن اللغة تحيا وتموت بحياة المتحدثين بها وموتهم» والحياة والموت هنا مجاز، فالحياة المقصودة هي النشاط والفاعلية والتأثر والقيمة، والنتاج، والموت هو التكاسل والتهاون والضمور وعدم القدرة على التجديد والاستمرار ومسايرة العصر واللحاق به.

ولقد بدأ العالم العربي في وقتنا الحاضر يأخذ دوره الفعال مرة أخرى على الصعيد العالمي وأخذت دائرة حركته الاقتصادية والسياسية تتسع بشكل كبير، ومن ثم بدأت اللغة العربية تأخذ دورها الفعال أيضاً على الصعيد العالمي، وبدأت تغزو الفكر العالمي غزواً، وأخذت تقترب من أن تكون لغة عالمية، وأداة للتفاهم والنقل والتأثير والتأثر في ميادين الفكر المتجدد المتطور، والعلم الحديث والثقافة الشاملة العميقة «إن اللغة العربية تشق في الوقت الحاضر طريقها بكل عزم وثبات لكي تستعيد دورها التاريخي العظيم الذي لعبته من منتصف القرن السابع الميلادي وحتى نهاية القرن الحادي عشر منه، عندما أصبحت لغة العلم والثقافة والفكر والاتصالات الدولية الوحيدة في العالم القديم، أي أنها الآن في طريقها لأن تصبح من جديد لغة عالمية مثل اللغات العالمية المعاصرة»(١).

والقول بهذا ليس تعصباً من ابن اللغة لها أو انحيازاً أعمى، وإنما هو قول عادل يقرر حقيقة لا يماري فيها أحد، فلقد اعترف به غير أهلها وأقر بصحته من لا يتكلمونها. يقول فيرجسون في دائرة المعارف البريطانية في معرض حديثه عن اللغة العربية: «تعتبر اللغة العربية إلى حد كبير أعظم اللغات السامية جميعاً سواء من حيث تأثيرها أو عدد الناطقين بها بالإضافة إلى أنه ينبغي أن تعتبر أيضاً إحدى اللغات العظمى في وقتنا الحاضر». ويقول رفائيل بتي في كتابه The Arab Mind «إنني أشهد من خلال خبرتي الذاتية أنه ليس هناك من بين اللغات التي عرفتها لغة تكاد تنافس اللغة

(١) د. تركي رابح: «هل تصبح اللغة العربية في القرن الخامس عشر لغة عالمية من جديد» مجلة الفيصل العدد (٤٥) السنة الرابعة يناير ١٩٨١ م.

العربية سواء في طاقتها البيانية، أو قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها، وبهذا ليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى». ويقول المستشرق الفرنسي «ماسينون»: «إن اللغة العربية أداة فعالة لنقل بدائع الفكر في الميدان الدولي، وإن استمرار حياة اللغة العربية دولياً لهو العنصر الجوهري للسلام بين الأمم في المستقبل». ويقول رئيس الاتحاد الدولي لمترجمي المؤتمرات (جون هابرت) «تبرز اللغة العربية في طريقها لأن تصبح أكثر فأكثر لغة عالمية»[1].

وها هي ذي مجلة دير شبيجل الألمانية وهي مجلة ذائعة الصيت على المستوى العالمي تتحدث عن اللغة العربية كلغة تأخذ مكانتها العالمية فتقول «إن اللغة العربية - وهي اللغة الرائدة للثقافة في القرون الوسطى - قد أخذت تعيش اليوم نهضة جديدة، ففي مطار باريس وزيورخ ولندن يستدعى المترجمون للاطلاع على الجوازات لأن عدداً كبيراً من المسافرين يحملون جوازات سفر جميع بياناتها مكتوبة باللغة العربية، كما قامت شركة لوفتهانزا بترجمة التعليمات التي توزع على الركاب إلى اللغة العربية بجانب اللغات العالمية الأخرى، وتقوم بعض مصالح جوازات السفر بترجمة البيانات الشخصية على جوازات السفر للمواطنين الألمان إلى اللغة العربية إذا طلبوا منها ذلك «وتضيف المجلة» لقد قبل العالم الغربي اعتبار اللغة العربية لغة عالمية حية، وأخذ الشرق يعد نفسه لذلك، فاللغة العربية من حيث الانتشار تعد الخامسة بعد الصينينة والانجليزية والهندية والإسبانية.

---

(١) مجلة دراسات عربية عدد (١) السنة الرابعة عشر، نوفمبر ١٩٧٧.

كما تذكر المجلة أنه إلى جانب مئات الملايين الذين يتكلمون اللغة العربية كعرب أو كأقليات في زنجبار وسومطرة والتركستان السوفيتية، فإن هناك ملايين من المهاجرين الشرقيين الذين يعيشون في القارة الأمريكية يفهمون اللغة العربية. كما أنه في نيويورك تصدر جرائد عربية، وفي سان باولو توجد إذاعة تلفزيونية عربية وفي جميع أنحاء العالم حيث يوجد مسلمون من الجزائر الى موزمبيق يؤدون الصلاة باللغة العربية لغة الإسلام.

وتصف المجلة في مقالها اللغة العربية فتقول: «إنها من أجمل اللغات وأوسعها خيالاً وازدهاراً وقوة في العبارة. ويقول المستشرق أرنولد هوتتجو: «ولقد وصلت اللغة العربية إلى حد الكمال بالقرآن الذي نزل على محمد ﷺ». وتضيف المجلة أنه في اللغة الألمانية يوجد الآن أكثر من ٢٠٠ حكمة عربية مما يذكرنا بالنفوذ الشرقي العربي في العالم الغربي إبان العصور الوسطى والذي كانت اللغة أهم معالمه.

ويواصل المقال الذي نشرته هذه المجلة منذ عدة سنوات ذكر ما يدل على اهتمام أصحاب العربية الآن بإحيائها كلغة عالمية فيشير إلى اختلاف المثقفين على صلاحية اللغة العربية للمصطلحات العلمية إذ يرى بعض هؤلاء المثقفين العرب من الجيل الذي درس في الخارج أنها لا تصلح، في حين يعارض البعض هذا الرأي ويصل المقال إلى تقرير أن اللغة العربية في الواقع قادرة على أداء رسالتها في حمل المصطلحات العلمية الجديدة، وأنه توجد تراجم عربية جيدة لهذه المصطلحات، والدليل على ذلك اتجاه الجامعات العربية اليوم مثل جامعة دمشق وبعض الجامعات في مصر والعالم

العربي لتدريس المواد العلمية باللغة العربية. وتشير المجلة في نهاية مقالها إلى أن الغرب أخذ يشترك أيضاً في إحياء اللغة العربية فمثلاً أخذت مصانع الديمبا الألمانية في عرض آلات عربية في الأسواق وتقوم مؤسسة سيارات فولكس واجن في الوقت الحالي بتمويل أول وأكبر مشروع لإصدار معجم ألماني عربي شامل للعربية الفصحى الحديثة.

ولعل ما ذكرته المجلة دليل قاطع على أن اللغة العربية قد أخذت تتبوأ مكانتها مرة أخرى بين لغات العالم الحديثة والحية، وأخذت تتولى دورها الثقافي والحضاري كما كانت أيام ازدهار العرب وازدهارها مما يجعلنا نحن اليوم أصحاب اللغة مطالبين بالعمل على نشرها والبحث عن أجدى الوسائل لتعليمها لغير الناطقين بها.

ويجدر بنا في هذا المقام أن نواصل عرض مظاهر اتجاه اللغة العربية لأن تكون لغة عالمية، واعتراف غير الناطقين بها وبأصالتها، من ذلك ما قاله الرئيس الفرنسي ديستان عند منحه شهادة الدكتوراه الفخرية من جامعة القاهرة في الخامس عشر من شهر ديسمبر ١٩٧٥ م: «إن اللغة تمثل المظهر الحي لأي ثقافة، ولم يوجد عبر تاريخ العالم سوى ست لغات حضارية منها اللغة العربية التي أقر لها بذلك المستشرقون الفرنسيون من أمثال سيلفردي ساك وماسينون وبلاشير، وقد كتب ماسينون يقول: «إن اللغة العربية صلبة كالحجر الصوان ،حساسة كالشرارة، وهي اللغة المقدسة، ولقد كانت ولفترة طويلة وسيلة للعلوم».

ففي القرن الحادي عشر كان عالم الرياضيات الشهير (البيروني) يكتب اللغة العربية، «وكانت العلوم تنتقل بها عن طريق الترجمة إلى مختلف لغات العالم، وبقيت منقوشة على القلوب بعد أن حملتها اللغة العربية»، ثم ذكر الرئيس الفرنسي «إن الجمال المجرد للغة العربية قد أكد دورها في نشر المدنية وفي التطور الحضاري في قارتي آسيا وإفريقية» وأضاف «أن عدد الشبان الفرنسيين الذين يتعلمون العربية في مدارسنا وجامعاتنا يتزايد بشكل مستمر، كما يتزايد أيضاً عدد الذين يتوجهون منهم إلى مصر ليقفوا على اللغة العربية»، ثم أشار إلى عزمه على إنشاء معهد للغة العربية في فرنسا حينما قال «ونحن نأمل في تعميق المعرفة باللغة العربية وثقافتها عن طريق إنشاء معهد متخصص لتدريسها».

ولقد تواترت لنا الأنباء حاملة اهتمام كثير من دول العالم بتعليم اللغة العربية باعتبارها لغة عالمية من الضروري تعلمها، فقد أذاعت الوكالات العالمية أخيراً خبراً يقول إن مجلس التربية والتعليم في ولاية كليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية قرر تدريس اللغة العربية في جميع المدارس الثانوية بالولاية باعتبارها اللغة الثانية، وأن جامعة بركلي طلبت تعليم اللغة العربية للأجانب لتوفير الأعداد اللازمة من المدرسين، كما ذكرت صحيفة (ديلي تلغراف) أن اللغة العربية ستدخل ضمن اللغات الأجنبية التي يستطيع التلميذ البريطاني أن يختار من بينها لغته الثانية في أكبر المدارس الحكومية الشاملة في لندن، والجدير بالذكر أن اللغة العربية كانت مخصصة فقط في المدرسة للتلاميذ من أصل عربي

كجزء من برامج تدريس (لغات الأم) للتلاميذ.

يقول رشدي طعيمة وهو أحد المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها «لقد اتسع نطاق كل من تعليم وتعلم العربية كلغة أجنبية في مختلف بقاع العالم خاصة في العقدين الأخيرين، وأن اللغة العربية هي اللغة الثانية التي يجري تدريسها إجبارياً في بعض البلاد الإسلامية في العالم مثل الباكستان وبعض الدول الإفريقية. كما أنها هي اللغة الرابعة أو الخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التي يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوروبية. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فلم تعد العربية ضمن اللغات التي توصف بأنها لغة مهملة وغريبة وصعبة وغير ذلك من الصفات التي يطلقونها على اللغات غير المألوفة لديهم. إن العربية اليوم تحتل مكانة لا بأس بها في كثير من جامعات الولايات المتحدة. بل أن عدداً كبيراً من المدارس الثانوية أدخلت العربية ضمن اللغات الحية التي يختار منها الطالب لغته الثانية ومن أكثر الولايات التي تنتشر فيها هذه المدارس ولاية متشجان ونيو جرسي واللينوي ومينسونا وتكساس ونيويورك.

كما قرأنا خبراً يقول: إن الأرجنتين قد قررت إدخال الدراسات الإسلامية في جميع مدارسها وأخذت تتجه إلى الدول العربية للاستعانة بالمعلمين في هذا المجال. وفي الدورة الرابعة والأربعين للجمعية العامة لمنظمة الشرطة الجنائية الدولية التي عقدت في بيونس أيرس عاصمة الأرجنتين أصدرت الجمعية موافقة على استخدام اللغة العربية كلغة رسمية في المنظمة. كما أوصى مؤتمر علماء الهند الذي عقد في عام (١٩٧٥) بإنشاء هيئة أكاديمية علمية على مستوى العالم الإسلامي تضم العلماء

والمفكرين المسلمين على أن يكون من أهـداف هذه الهيئـة نشر اللغة العربية.

ولعل من أهم الأمور التي ينبغي أن نذكرها في هذا المجال أن اللغة العربية اعتبرت لغة دولية حيث اعترفت بهـا هيئـة الأمـم المتحـدة وجـاء ذلك في قرارهـا رقـم (٣١٩٠) المؤرخ في ١٨/١٢/١٩٧٣. فالجمعية العامة اعترفت بأهمية اللغة العربية وإدخالها بين اللغة الرسمية العالمية، لأنها تحققت من دور اللغـة العربية في نشر وحفظ الحضارة الإنسانية، بالإضافة إلى أنها لغة (١٩) تسعة عشر عضواً من أعضاء هيئة الأمم المتحدة.

ولقد اعترفت كثير من المنظمات العالمية التابعة للأمم المتحدة وغير التابعـة لهـا باللغـة العـربية لغـة عمـل فيهـا مثـل منظمـة اليونسكو ومنظمات الزراعة والصحة والعمل العالمية وأيضاً منظمة الوحدة الإفريقية، كما تمت الموافقة اخيراً على إدخال اللغة العربية كلغة عمل بالمنظمة الدولية للنقل عن طريق السكك الحديدية، وذلك في المؤتمر الذي عقدته المنظمة والذي شارك فيه تسعة وعشرون بلداً أوروبياً وعربياً أعضاء فـي هذه المنظمة.

كذلك كتبت منظمة الطيران المدني الدولية - التي تتخذ مدينة (مونتريال) بكندا مقراً لها - إلى مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط ترجوه موافاتها بمـا ينشره من معاجـم متخصصـة تضم المصطلحات الخاصة بالطيران والملاحـة الجـوية والأرصـاد الجوية والألكترونات، هذا وقد قام مكتب تنسيق التعريب بإرسال عدد من العاجم المتخصصة التي تضم المصطلحات المطلوبة.

كما أكدت اللغة العربية مكانتهـا الـدولية عندمـا تقـرر أن

تصبح لغة رسمية كباقي لغات العمل الخمس في مجلس الأمن والمجلس الاقتصادي والاجتماعي لمنظمة الأمم المتحدة، حيث قامت الجمعية العامة بتبني هذا القرار في آخر يوم في أشغالها للدورة الخامسة والثلاثين ١٩٨٠ م.

وبهذا تصبح اللغة العربية رسمياً اللغة العالمية السادسة مع الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والصينية. ولقد أكد هذه الحقيقة أن الولايات المتحدة الأمريكية قد وضعت اللغة العربية في المركز السادس من حيث أهميتها التعليمية بالنسبة لست وثلاثين لغة.

دوافع الإقبال على تعلم اللغة العربية:

وفي معرض ذكر الأهمية التعليمية للغة العربية وإقبال غير الناطقين بها على تعلمها لا نجد مناصاً من الحديث عن هذا الإقبال والدوافع التي تكمن وراءه.

فإذا ذكرنا العالم بصفة عامة لا نكاد نجد دولة من الدول في الغرب أو في الشرق إلا واهتمت بتعليم اللغة العربية متمثلاً ذلك في معاهد اللغات أو الاستشراق أو أقسام الدراسات الشرقية واللغة العربية في الجامعات، بل لقد جاء في ندوة تيسير تعليم اللغة العربية المنعقدة في الجزائر في الفترة من ٢٨/٦ إلى ١/٧/١٩٧٦ أن اللغة العربية بدأت تفرض نفسها بشكل قوي على برامج وزارات التعليم في بعض العواصم الأوروبية. وهذا في رأينا مكسب كبير يضاف إلى حركة الاستقطاب الشديدة التي تستجلب أعداداً كبيرة من الشباب الأجنبي الذي يفد على

الجامعات العربية لدراسة اللغة العربية. ولقد ذكرت إحدى الدراسات التي قام بها الدكتور مجيد إبراهيم دمعة أن اللغة العربية أصبحت تدرس بشكل منتظم لغير الناطقين بها في حوالي (١٢٣) مائة وثلاثة وعشرين مركزاً من مراكز تعليم اللغة العربية في دول وأقطار أجنبية. (مجيد دمعة ١٨).

ولعل الدوافع الكامنة وراء هذا الإقبال تتمثل بصفة عامة وبالنسبة للعالم كله في الأهمية التي يشغلها العالم العربي الآن على الجبهات المختلفة: الاقتصادية والسياسية والفكرية والدينية والعسكرية.. الخ. وأيضاً في تراثها الغني والضارب في أعماق التاريخ، وفي كونها لغة حملت إلى العصر الحاضر علوماً أثرت في نهضته تأثيراً بالغاً مثل الأعداد والجبر والكيمياء والطب والفلك.. الخ.

كما يتمثل أيضاً في انفتاح السوق العربي للعمالة الأجنبية، وحرص الدول والحكومات على المساهمة في هذا السوق، وتتطلع هذه العمالة الأجنبية الى النجاح والتكيف عن طريق تعلم اللغة العربية، هذا بالإضافة إلى سعي كثير من العلماء والمتعلمين والمثقفين الأجانب إلى دراسة التراث العربي في الأدب والموسيقى والعلوم.. الخ.

ومن الدوافع التي ينبغي أن نبرزها بقدر إسهامها وقوتها الدين الإسلامي الذي دعم هذه اللغة وانتشرت بانتشاره، حيث يصحب الإسلام اللغة العربية الآن إلى كل ركن من أركان العالم، وحيث يضمن القرآن الكريم ضرورة تعلم اللغة العربية، فإذا كانت اللغة العربية بظلال المعنى فيها تُعجز

المترجم، فإن القرآن الكريم بإعجازه اللفظي والدلالي تستحيل ترجمته مهما بلغ المترجم من علم باللغة وأسرارها، ومن هنا فتعلم اللغة العربية ضرورة لكل مسلم أياً كانت جنسيته ولغته.

هذه الضرورة التي لا يغني عنها المترجم. ولقد جاء في ندوة تيسير تعليم اللغة العربية بالجزائر «أن الشعوب الإسلامية في كل من آسية وإفريقية تتطلع إلى الوطن العربي ليعزز إسلامها بلغة القرآن الذي نقدسه ونصلي به» كما جاء على لسان أحد الكتاب «أن من أهم العوامل التي ساعدت في الماضي وتساعد في الحاضر والمستقبل على جعل اللغة العربية ذات مكانة خاصة عند المسلمين هي أنها لغة القرآن الكريم. والقرآن الكريم هو كتاب دين المسلمين يقرؤه أبناؤهم منذ الصغر ويحفظونه جلّه أو كله ويؤدون بآياته الصلاة خمس مرات في اليوم»[1].

هذا بالإضافة إلى أن تبوء اللغة العربية لمكانتها الدولية ولد رغبة عامة لتعلمها تسير متوازية مع الرغبة العامة لتعلم اللغات العالمية الأخرى فمثلاً يقول جون فوستر دلاس «أنه لمن المهم وجوب أن يتعلم الأمريكي اللغات الأجنبية ويألف التعامل بها، ذلك أن الولايات المتحدة تتحمل مسئوليات كبيرة في أنحاء العالم، وتقوم بدور هام، وفي هذا تقابلها مجموعة من المشكلات والصعوبات منها عجزها عن وجود الأشخاص القادرين على التعامل بكفاءة مع مشكلات اللغات الأجنبية».

ولقد ترجمت الولايات المتحدة هذه الرغبة العامة إلى واقع ملموس متغلبة بذلك على مشكلات التعامل مع اللغة العربية

(١) مجلة الفيصل العدد (٤٥) السنة الرابعة، يناير ١٩٨١ م. مرجع سابق.

كلغة أجنبية حيث نجد أنه من الغرابة بمكان أن تحظى دراسة اللغة العربية وتعليمها وتأليف ووضع المواد العلمية فيها باهتمام من حيث الكم والكيف يفوق اهتمامنا نحن العرب بتعليمها ونشرها كلغة أجنبية.

هذا ومن مظاهر الاهتمام باللغة العربية كلغة عالمية حية إتجاه الجامعة الأمريكية بفروعها المختلفة بالبلاد العربية وغيرها بفتح أقسام لتعليم اللغة العربية للأجانب المقيمين أو العاملين في هذه البلاد، واهتمام كثير من دول العالم خاصة العالم الإسلامي غير الناطق بالعربية بإيفاد كثير من أبنائه الطلاب المبعوثين لدراسة اللغة العربية والدين الإسلامي في جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والجامعات العربية الأخرى، وإقبال كثير من هؤلاء الطلاب على الدراسات التربوية بعد دراستهم للغة ليعودوا كمتخصصين في تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد والمدارس التي تقوم بتعليمها في بلادهم. هذا إلى جانب اهتمام المستشرقين بدراسة اللغة العربية والكتابة بها، وإنشاء أقسام اللغة العربية في كثير من جامعات العالم الغربي وأيضاً في كثير من جامعات ومعاهد الدول الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية.

بعض اهتمامات العرب بنشر لغتهم:

وإذا كان هذا بعض ما يشير إلى اعتراف غير العرب بعالمية اللغة العربية واهتمامهم بها وبتعملها وتعليمها، فلنا نحن أصحابها ما يشير إلى تهيئنا واستعدادنا لجعلها كذلك. من ذلك ما عقد من لجان وندوات وما أنشىء من فصول تجريبية لدراسة تعليم اللغة العربية للأجانب، والبحث عن أفضل الطرق لتعلمها وتعليمها، فقد عقد لهذا الغرض ندوة دولية في سبتمبر ١٩٥٩ بالمعهد العربي للدراسات الإسلامية بمدريد. وقد قامت جامعة الملك سعود

(الرياض سابقاً) بتنظيم ندوة عالمية عقدت بمدينة الرياض عام ١٣٩٨هـ ـ سميت الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية طرحت فيها مجموعة كبيرة من الدراسات والبحوث نشرت بعد ذلك في ثلاثة مجلدات تحت عنوان (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى . . الخ)

كما عقدت ندوة بمدينة الرياض تحت إشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج في الفترة من ٢٢ ـ ٢٣ ربيع أول ١٤٠٠ هـ الموافق ٩ ـ ١٠ فبراير ١٩٨٠ كان موضوعها تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ولقد عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوة خاصة تحت إشراف مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط في الفترة من ١٦ ـ ١٩ ربيع الثاني ١٤٠٠ هـ الموافق ٤ ـ ٧ مارس ١٩٨٠ وذلك لمناقشة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما عقدت ندوتين في الخرطوم الأولى في الفترة من ٢٧ ـ ٢٩ ذو القعدة ١٤٠٠ هـ الموافق ٦ ـ ٨ أكتوبر ١٩٨٠ م والثانية في الفترة من ١٩ ربيع أول ـ ١ ربيع ثاني سنة ١٤٠١ هـ الموافق ٢٥ يناير ١٩٨١ م ـ ٥ فبراير ١٩٨١ م وذلك لمناقشة ووضع أسس ومواصفات وخطة تأليف الكتاب العربي الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

هذا وقد عقد مكتب التربية العربي لدول الخليج عدة ندوات ودورات الأولى بالتعاون مع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفترة من ١ ـ ٧ جمادى الأولى سنة ١٤٠١ هـ الموافق ٧ ـ ١٣ مارس ١٩٨١ م وذلك لإعداد وتجديد معلومات ومهارات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. والثانية بالتعاون مع مركز اللغات

بجامعة الكويت في الفترة من ٧ ـ ١٦ جمادى الثانية ١٤٠١ هـ الموافق ١١ ـ ٢٠ إبريل ١٩٨١ م وذلك كدورة تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ـ أما الثالثة فتمت بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بدولة قطر وعقدت في الفترة من ١ ـ ٣ رجب ١٤٠١ هـ الموافق ٤ ـ ٧ مايو سنة ١٩٨١ وذلك لوضع أسس مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وفي اجتماع اللجنة الإسلامية للشئون الاقتصادية الثقافية لمنظمة المؤتمر الإسلامي في جاكرتا في الفترة من ٢٤ ـ ٢٧ جمادى الأولى ١٤٠١ هـ الموافق ٣٠ مارس ـ ١٢ إبريل ١٩٨١ م تمت مناقشة موضوع الاهتمام بتعليم اللغة العربية حيث جاء في جدول الأعمال «دراسة موضوع تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية في البلدان غير الناطقة بالعربية، وتضمنت مناقشة هذا الموضوع محاولات إنشاء مدارس عربية إسلامية ودعم جهود المدارس القائمة فعلاً في بعض الدول الأعضاء غير الناطقة بالعربية، هذا بالإضافة إلى إدخال مناهج تدريس العربية والثقافة الإسلامية بالمناهج الرسمية للدول الأعضاء غير الناطقين بالعربية. كما تضمنت المناقشات دراسة موضوع إنشاء مركز للدراسات التكميلية في آسية وهو يتعلق بتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية في الدول غير الناطقة بالعربية.

كما ناقش المجلس التأسيسي لرابطة العالم الإسلامي في اجتماعه في شهر ذي القعدة بمكة المكرمة ١٤٠١ هـ موضوع نشر اللغة العربية لغة القرآن الكريم وأصدر بشأنه مجموعة من التوصيات تؤكد ضرورة العمل على نشر اللغة العربية والبحث عن أيسر سبل تعلمها وتعليمها.

وشكلت لجنة لنفس الغرض بالمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية بمصر ١٩٦٢ م، وافتتحت فصول بوزارة التعليم العالي المصرية تحت إشراف مدرسة الألسن العليا عام ١٩٦٠ م (كلية الألسن الآن). هذا إلى جانب تجارب تعليم العربية بالراديو التي قامت بها الإذاعة المصرية والفصول المسائية التي تعقد بشكل مستمر ومنذ سنوات بالمعهد الثقافي للدبلوماسيين الأجانب التابع لوزارة الثقافة المصرية التي خصصت لتعليم العربية للعاملين في الحقل الدبلوماسي من الأجانب حيث ينتظم في الدراسة الآن أربع فرق تدرس أربعة مستويات من اللغة ويقوم بالتدريس فيها نخبة من أساتذة الجامعات والمعاهد المتخصصين في تعليم اللغات.

ولقد بدأ الباحثون في ميدان التربية وتعليم اللغات يتجهون إلى دراسة وبحث القضايا والمشاكل التي تتصل بوضع مناهج وإعداد مواد وتأليف كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أسس علمية سليمة، والبحث عن أفضل طرق التدريس وأجداها وأنسبها لمختلف الدارسين والأغراض، وإن كانت هذه الخطوة قد بدأت متأخرة وبالرغم من كونها في مرحلة الحبو إلاّ أنها خطوة على الطريق وفتح لباب الاهتمام بهذا النوع من الدراسة المتصلة بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها.

هذا إلى جانب اهتمام بعض الدول العربية كالمملكة العربية السعودية ومصر والكويت والمغرب والأردن وتونس والعراق وقطر والجزائر وعمان بإنشاء معاهد أومراكز أوأقسام لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أو إعداد من يقوم بهذه المهمة في البلاد الراغبة في دراسة وتعلم هذه اللغة.

وبلغت هذه المعاهد عشرين معهداً ومركزاً في اثنتي عشرة دولة عربية.

ولقد اهتمت منذ سنوات جامعة الدول العربية ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بقضية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واعتبارها واجباً قومياً على المستوى العربي فقامت بإنشاء مركز الخرطوم لإعداد متخصصين وباحثين من جميع أنحاء الدول العربية والإسلامية وغيرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هذا المركز الذي بدأت الدراسة به منذ أعوام حيث تخرجت منه مجموعة من الدارسين والمتخصصين ليكونوا أول سفراء على مستوى رسمي ومنظم في هذا الميدان على الصعيد العالمي.

كما قامت المنظمة بعقد ندوة [1] خاصة تحت إشراف مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي سميت (ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) ثم قامت المنظمة استجابة لهذه الندوة بالشروع في تأليف الكتاب الأساسي والمعجم الوسيط حيث عقدت لذلك اجتماعين [2] بمدينة الخرطوم ناقش فيهما الخبراء العرب السبل والوسائل العلمية لإنجاز هذا العمل العربي الضخم، ولقد دعت المنظمة هؤلاء الخبراء مرة أخرى في شهر أغسطس عام ١٩٨٢ لتأليف الكتاب الذي أنجز منه جزء كبير.

هذه الجهود أمثلة فقط - وليست حصراً - للاهتمام باللغة العربية

---

(١) عقدت الندوة بالمدينة المنورة في الفترة من ١ - ٧ من جمادى الأولى ١٤٠١ هـ الموافق ١٣ مارس ١٩٨١ م.

(٢) عقد الاجتماع الأول بالخرطوم في الفترة من ٢٧ - ٢٩ ذوي القعدة ١٤٠٠ هـ الموافق ٦ - ٨ أكتوبر ١٩٨٠ م. وعقد الاجتماع الثاني بالخرطوم في الفترة من ١٩ ربيع الأول - ١ ربيع الثاني ١٤٠١ الموافق ٢٥ يناير - ٦ فبراير ١٩٨١.

كلغة عالمية ولضرورة تعلمها وتعليمها، هذه الأمثلة تضع على عاتقنا نحن أصحاب اللغة والمهتمين بتعليمها مسئولية كبرى تتمثل في ضرورة أن ندخل ميدان تعليم لغتنا لغيرنا مدخلاً علمياً مدروساً، فالجهود التي بذلت والتي تبذل الآن جهود تحمد وتشكر إلاَّ أن القضية الأساسية التي يجب أن نجابهها نحن أصحاب اللغة هي أن تعليم أية لغة لأجنبي عنها أمر غير سهل بل هو عسير ومشكلة تستحق التفكير والدراسة والبحث، ويرتبط بهذه القضية عدة أمور مهمة يترتب على نجاح دراستها وبحثها والوصول فيها إلى أسس علمية مستقرة نجاح أية اهتمامات أو محاولات أو جهود تبذل لتعليم اللغة ونشرها بين غير الناطقين بها.

قضايا رئيسية:

وفيما يتصل بهذه الأمور في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يهمنا أن نعرض لثلاث نقاط رئيسية هي:

١ ـ موقع اللغة العربية في التعليم:

أتعلّم كلغة أجنبية أم كلغة ثانية أم كلغة ثالثة أم يختلف تعليمها من هذا إلى ذاك باختلاف البلاد والأغراض وتاريخ اللغة نفسها؟؟؟

٢ ـ موقف تعليم العربية لغير الناطقين بها من العامية والفصحى:

وكيف نصل من خلال ذلك إلى لغة أساسية أو ما يمكن أن نسميه «العربية الأساسية»؟؟

٣ ـ مداخل وطرق وأساليب ووسائل تعليم العربية لغير الناطقين بها:

أود أن أشير هنا إلى أن هذه النقاط الثلاث ليست كل ما يتصل بالقضية الكبرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها من أمور تحتاج إلى دراسة وبحث، كما أنها قد لا تكون أهمها وأحقها بالدراسة ولكنها موضوعات قصدت بمناقشتها فتح باب المناقشة والدراسة العلمية لما يتصل بهذا الميدان من مشكلات وما يرتبط به من ضرورة الإعداد والاستعداد. كما أريد أن أقرر أن عرضي لهذه الموضوعات سيتم من خلال أطر عامة ولذا فهو ليس عرضاً شاملاً جامعاً، كما أنه عرض وإن قام على أساس من المنطق العلمي إلاّ أنه قد لا يكون عرضاً محايداً لوجهة نظر شخصية أراها، ومن ثم فهو عرض قابل للجدل والمناقشة، قابل للتعديل والتقويم وهو شيء يراه الكاتب مهماً ويرحب به ويتعلم منه ويتقبله بروح علمية وبفكر مفتوح أساسه أحترام رأي الآخرين. هذا ويجب أن نقر جميعاً بأننا في أول الطريق وفي مرحلة الاستكشاف وتلمس السبل وأننا نخوض ميداناً جديداً علينا أن نجتهد فيه ونحاول ونخطىء وصولاً الى الصواب فلكل مجتهد نصيب، وعلى الله قصد السبيل.

الموضوع الأول:

اللغة العربية كلغة أجنبية أو كلغة ثانية:

قد تكون البداية الصحيحة التي يجب أن نبدأ بها ونحن نتصدى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نطرح على أنفسنا سؤالاً مهماً مؤداه: أتعلّم اللغة العربية «كلغة أجنبية أم كلغة ثانية»؟ إذ في ضوء الإجابة عن هذا السؤال يتضح الكثير من الأمور والأسس والمبادىء التي في ضوئها تحدد الأهداف وتخطط المناهج ويختار محتواها وينظم، كما تتحدد أيضاً طرق وأساليب التدريس والتقويم.

ولقد استخدم المصطلحان «١» - لفترة طويلة من الوقت - بمعنى واحد عند تعليم أي لغة حية لغير الناطقين بها، إلاّ أن بعض المتخصصين المعنيين بتعليم اللغات أدركوا - من خلال منظور تربوي - اختلاف مدلول كل مصطلح عن الآخر، ومن ثم بحثوا في التمييز بين المصطلحين وأصبح على كل من يتصدى لتعليم لغته لغير مواطنيه أن يدرك هل سيعلّمها كلغة أجنبية أم كلغة ثانية؟

وفي التمييز بين المصطلحين نجد أن تعليم اللغة «كلغة أجنبية» يعني أن اللغة تعلّم في المدارس كمقرر دراسي أي كمادة من مواد الدراسة ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من

---

(١) Teaching language as a foreign and a second

أغراض متعددة كقراءة الأدب والأعمال الفنية أو الاستماع إلى المذياع وفهم الحوار في العروض السينمائية، أو استخدام اللغة بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بها. هذا المعنى ينطبق على تعليم اللغة الإنجليزية في كثير من البلدان الآسيوية والإفريقية مثل اليابان والدومنكان وتايلاند ومصر. ففي هذه البلاد نجد أن الطلاب يقبلون على اللغة بحماس شديد ولكنه حماس تجاه الاستخدام العملي للغة وليست كوسيلة فعالة لفهم الثقافات الأخرى.

وفي ضوء هذا المعنى تتجه العناية في تعليم اللغة كلغة أجنبية إلى التركيز على استخدامها وممارستها خاصة في المراحل الأولى لنمو القدرة اللغوية. وفي ضوء هذا أيضاً يصبح بحثنا عن هدف آخر لتعليم اللغة للأجانب أكثر من الاستخدام العملي الرسمي بحثاً غير ذي جدوى، ذلك أنه حتى في إطار هذا الغرض الذي قد يبدو ضيقاً عند البعض فإن هناك كثيراً من الصعوبات التي تعترض تحقيقه حيث الحاجة إلى مدرّس معدّ إعداداً جيداً، ودارس على درجة عالية من الرغبة والحماسة القلبية، إلى جانب الحاجة الشديدة إلى مواد تعليمية جيدة، وطرق وأساليب ووسائل فعّالة لتقديم هذه المواد للدارسين ولعل هذا المعنى هو ما ينطبق - من وجهة نظرنا - على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ذلك أن تعليم اللغة العربية لغير أبنائها أقرب لأن يكون تعلماً للغة أجنبية وليس كلغة ثانية مما سنوضحه فيما بعد.

أما المصطلح الثاني وهو تعليم اللغة (كلغة ثانية) فهو يستخدم عندما تصبح اللغة التي يراد تعلّمها لغة التدريس

والتعليم في المدارس كاللغة الإنجليزية مثلاً في الفلبين والهند، أو تصبح اللغة المشتركة بين عدة لغات أو لهجات محلية كما في بعض الأقطار الإفريقية. وفي هذه الحالة على أصحاب اللغة أن يحددوا أهدافهم وخططهم ومناهجهم وطرق تدريسهم كما لو كانوا سيقومون بتدريسها في مدارس الوطن الأصلي للغة. متجاهلين تماماً كون هذه اللغة ليست اللغة الأولى أو لغة المنزل The Home language بالنسبة للمتعلم، وبهذا المعنى كثيراً ما تستخدم الكتب والمواد التعليمية التي ألفت للمدارس في الوطن الأصلي للغة في عملية تعليمها ولعل هذا ينطبق تماماً على تعليم اللغة الإنجليزية في الفلبين وبورما والهند وبعض الدول الأفريقية.

وغالباً ما تكون اللغة ـ كلغة ثانية ـ أساسية للحياة اليومية والحياة الوظيفية والمعاملات الرسمية في البلاد التي تعلّم فيها، وهي بهذا تتعدى كونها لغة أجنبية: فمثلاً في غانا توجد كثير من اللغات الإفريقية حيث لا توجد لغة واحدة يتكلمها كل الناس أو معظمهم، فلغة Fanta يتكلمها أكثر من نصف السكان قليلاً، على حين يتكلم الباقي أربع لغات أخرى، والنتيجة أن أصبحت كالإنجليزية هي اللغة السائدة بين كل السكان. ومنذ أن استقلت غانا وجد أنها لا تستطيع التخلص من استخدام اللغة الإنجليزية بعد هذه الأعوام الطويلة من رسوخها كلغة مشتركة، ومن ثم أصبحت الإنجليزية الآن هي لغة التعليم منذ المراحل الأولى، كما أنها أصبحت لغة وسيطة بالنسبة لتعليم اللغة الوطنية التي أصبحت تدرس كمقرر مستقل. وهكذا نجد أن اللغة الثانية في بعض البلاد اقتربت من أن تكون هي اللغة الأولى، واللغة الوطنية كادت تصبح لغة أجنبية وهذا ما سنجد بعضه ينطبق على

اللغة العربية في بعض المناطق العربية كالجزائر مثلاً وبعض مناطق السودان.

فإذا نظرنا إلى اللغة العربية في ضوء العرض السابق، نجد أنها في ضوء تاريخها ومدى انتشارها في البلاد غير العربية لم تحتل مكانة اللغة الثانية إطلاقاً وإنما ينظر إليها كلغة أجنبية وطالما أن أية لغة لا تأخذ طريقها لأن تكون لغة ثانية في بلد من البلدان إلاّ عن طريق استعماري إجباري فنحن لا نتوقع للغة العربية أن تكون كذلك ومن ثم فالاتجاه الآن والذي أخذ انتشار اللغة العربية يأخذه هو الاتجاه نحو تعلّمها كلغة أجنبية ومن ثم يجب أن ينظر في مناهج تعليمها لغير الناطقين بها، وطرق ووسائل هذا التعليم في ضوء هذا المفهوم.

إلا أنه تبقى بعض المواقف الخاصة والمتميّزة للغة العربية وذلك في كل من الجزائر والسودان وهما دولتان عربيتان. ففي الجزائر وقبل التعريب أخذت اللغة الفرنسية مكانها كلغة ثانية واقتربت أو كادت تكون اللغة الأولى والمشتركة تقريباً حيث أصبحت لغة الاتصال والمعاملات الرسمية وعندما بدأت حركة التعريب في الجزائر كان من الضروري اعتبار اللغة العربية لغة أولى أو اللغة الأم إلاّ أن تعليمها للجزائريين الناطقين بالفرنسية لم يكن في البداية ليتم كلغة أمّ أو كلغة ثانية. وإنما كان من الضروري أن تعلم كلغة أجنبية في البداية. وكمرحلة أولى يمكن الانتقال بعدها إلى تعليمها كلغة ثانية حتى إذا ما أخذت مكانها كلغة ثانية بالمفهوم الذي عرضناه سابقاً أصبح من الضروري تعليمها كلغة أم ولغة أولى. أي ما نود أن نصل إليه هو أن اللغة العربية في بعض المناطق العربية قد تعلّم في البداية كلغة أجنبية ثم

كلغـة ثانية ثم كلغـة أم وهـذا ما ينطبـق على الجزائـر في بعض الحالات.

أما في السودان حيث توجد مئات اللغـات واللهجـات غـير العربية في مناطق كثيرة، فإن المشكلة تتشابه مع الجزائر بل ربما تكون أكثر تعقيداً. فبعض المناطق لها لغتها أو لهجتهـا التـي لا تشترك معها لغة أخرى، وبعض المناطق لها عدة لهجات ولها في ذات الوقت لغة أخرى مشتركة كالإنجليزية مثلاً، ومن هنا نجد أن اللغة العربية تمثل بالنسبة لهؤلاء وهؤلاء لغة أجنبية ولكنها في الحالة الأولى ستكون لغة أجنبية مباشرة للغة أو اللهجة الأصلية، ومن ثم يمكن بعد البدء في تعليمها أن تصبح لغة ثانية مباشرة ثـم تنتقل لتصبح اللغة الأم. أما في الحالة الثانية فهي ستعلّم كلغـة أجنبية ثالثة ثم تأخذ مكانها بدل اللغة الثانية المشتركة ثم تنتقـل لتكون اللغة الأم وبذلك يتم تعريب هذه المناطق.

وفي ظل هذه المفاهيم علينا أن نبدأ دراسة هذه المشكلات وتحديد هذه المفاهيم والاستعداد لتخطيط مناهج التعليم وطرقه ووسائله وأساليبه في ضوء ما تسفر عنه دراستنا، وعلينا أيضـاً أن نخطـط لإعداد المتخصصين والمعلمين الذين سيقومون بمهمات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل يمكنهم من مقابلة هذه المشكلات والتعامل معها من خلال تحديد علمي وفهم للواقع الذي سيعملون فيه.

الموضوع الثاني:

اللغة العربية التي سنعلّمها:

أية لغة ينبغي أن تعلّم؟ سؤال عند التصدي لمناقشته والإجابة عليه نجد أنفسنا أمام أمرين مهميـن:

الأول يتمثل في هذه التساؤلات: هل سنعلّـم العـامية؟ أم الفصحى؟ وأية فصحى؟ وهل يمكن أن تكون العامية والفصحى معـاً أساساً لوضع لغة سهلة تبدأ بها ومنها؟

الثاني ويتمثل في: ما اللغة الأساسية التي ينبغي الوصول إليها وما أهميتها وكيف يمكن تحديدها؟

وفي تفصيل الأمر الأول نجـد أن الاستعمار قد حاول طويلاً إحلال العامية محل الفصحى بحيث تصبح لغة كتابة وتأليف ولغة أدبية ومن ثم تتحول فتصبح لغـة التعليم والتعلّـم. وأياً كانـت مظاهر هذه المحاولات والأسباب التي دعت المستشرقين وغيرهـم إليها فقد تصدى لهم وللرد على دعواهم كثير من مفكرينا الذين رفضوا هذه المحاولات والدعاوى، ولقد استندوا في رفضهم إلى عدة حقائق لا يمكن إنكارها، من هذه الحقائق أن العامية ضيقة لفظاً وفكراً، وأنها تتعدد وتختلف وتتباين على الصعيد العربي من دولة إلى أخرى بل من منطقة إلى أخرى داخل الدولة الواحدة، كما أنها لغة غير مضبوطة ولا محكمة. ومحاولة ضبطها وإحكامها أمر يكاد يكون مستحيلاً لأسباب كثيرة لا يتسع المقام هنا لمناقشتها،

هذا إلى جانب ما للغة الفصحى من حضارة عريقة وأصالة ونظام محكم دقيق وتاريخ لا ينكر كانت فيه وظلت لغة العلم والثقافة، والشاهد على ذلك ما ترجم منها إلى كثير من لغات العالم في ميادين الطب والفلسفة والفلك والطبيعة والرياضيات.

ولقد حاول المستشرقون وغيرهم في أثناء هذه الدعوة الخبيثة نشر تعليم العربية لغير أبنائها عن طريق تعلّم العامية واعتبار أن هذا هو الطريق الأمثل والواقعي لتعليم العربية ومن ثم أدخلوا تدريس اللهجات العامية في مدارسهم وجامعاتهم، وأنشأوا مدارس خاصة لدراسة اللهجات العامية العربية، واهتموا بشكل كبير بالتأليف فيها وبها، ولقد ظل بعضهم وإلى اليوم وخاصة في إفريقية يركز اهتمامه على اللهجات العامية أكثر من اللغة الفصحى إلا أن محاولاتهم ستبوء دائماً بالفشل. وستظل العربية الأصلية لغة التعليم في بلادها ولغة تعلم أبنائها وخارج نطاق موطنها الأصلي.

والحقيقة أنه بصرف النظر عن هذه الدعوى التي رفضناها والتي لا تقوم على أي أساس من منطق أو علم فإننا نتساءل: هل رفض العامية العربية كلغة تعلّم للأجانب يعني القبول والتمسك بتعليمهم العربية المعيارية؟

وبالنظر إلى هذا التساؤل نجد أنه بجانب دعاة استخدام العامية في التعليم، ودعاة استخدام الفصحى، ظهر فريق ثالث هو في الحقيقة أقرب الى دعاة الفصحى مع اختلاف بسيط في نوعية اللغة الفصحى التي يقصدها كل فريق، ويدعو هذا الفريق إلى أن نأخذ من لغة الكلام والحديث الألفاظ الفصيحة الشائعة فيها وهي كثيرة كما أثبتت الأبحاث، ونأخذ من الفصحى ألفاظها

السهلة البسيطة والمألوفة الشائعة والمتواترة الاستخدام في الحياة الحديثة، وذلك بهدف التقريب بين اللغتين، وبهدف أن اعتماد اللغة على الألفاظ السهلة يحقق لنا مساعدة معظم المقبلين على تعلم اللغة العربية على القراءة والاطلاع وفي هذا خدمة للفصحى وإسهام في نشر اللغة وزيادة الإقبال على تعلمها، ولقد نادى بهذا الاتجاه كثير من المفكرين والمربين العرب ورأوا وجوب العمل على التقريب بين العامية والفصحى عن طريق أن نتأمل في حال هذه العامية ونحاول تحديد خصائصها مما يساعد على تصحيحها وردها إلى الفصحى، خاصة وأن الألفاظ العامية أكثرها إما صحيح قرشيّ وإما صحيح في لهجات العرب، وإما حرف تحريفاً قريباً يقصد به التسهيل.

وإنه لأمر ذو بال أن نثبت هنا أن الفرق لا يزال ضئيلاً بين العامية والفصحى، وأننا عندما نعلم العربية لغير الناطقين بها علينا أن ندرك هذه الحقيقة ومن ثم تصبح الإجابة عن السؤال: أية لغة ينبغي أن تعلّم؟ محدّد في أننا سنعمد في تحديد هذه اللغة على فصحى العامية وعلى تحديث الفصحى. وهذا الأمر الأخير ليس عسير الإدراك بل قد يكون من اليسير تحقيقه إذا عنينا بجمع كل المفردات العامية، وعنينا بإعادة الاعتبار إلى كل ما يمكن تصحيحه منها بغير إبعاد لها عن صورتها كلما أمكن ذلك.

أن الدراسات التي تمت في هذا الميدان تؤكد صحة ما وصلنا إليه سابقاً، لقد دلت نتائج الدراسة التي قام بها محمد قدري لطفي في الأربعينات[1] والتي كان يهدف منها إلى مراجعة كتب القراءة

(1) Lotfi M. Kadry; Changes needed in Egyptian School readers to increase their vals as media ot instruction Adissertation of Doctor of Philosophy Chicago (1948).

المدرسية المستخدمة في رياض الأطفال وفي السنتين الأوليين من المدرسة الابتدائية في مصر وتحديدأنواع التغييرات المطلوبة فيها، دلت نتائج هذه الدراسة على أن ما يقرب من ٧٢,٨٪ من الكلمات الأكثر شيوعاً والموجودة في كتب القراءة السابقة موجودة في العامية. كذلك دلّت الدراسة التي قام بها محمد محمود رضوان في أوائل الخمسينات[1] على مفردات الأطفال المصريين الداخلين إلى المدرسة على أن ٨٠٪ من الكلمات التي يستخدمها الطفل المصري في سن دخول المدرسة مشترك بين العامية والفصحى، ويقصد بالاشتراك هنا أنها إما أن تتفق اتفاقاً كاملاً في النطق كما هو الحال في كلمات مثل (بابا - أرنب) أو تتفق إلى حد كبير كما هي الحال في كلمات مثل(كبيرة - موز - صغيرة.. الخ)

كما دلت دراسة فتحي يونس (١٩٧٣)[2] للغة الأطفال المصريين الشفهية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على أن نسبة الكلمات العامية في لغة الأطفال والتي لا تكاد تمت إلى الفصحى بصلة مثل (دول ودَهْ) والكلمات الأجنبية مثل (بوليس - ماتش) بلغت ٣,٥٪ من مجموع كلمات القائمة التي خرج بها في الصف الأول، ٢,٥٪ من مجموع كلمات القائمة في الصف الثاني: ٢٪ تقريباً من مجموع كلمات القائمة في الصف الثالث.

وهكذا نستطيع أن نقول أن مشكلة العامية والفصحى من

---

(١) Radwan M.M. The speech vacabulary of Egyptian Children entering School A thesis presented for the degree of master of arts the University of London (1952).

(٢) فتحي علي إبراهيم يونس: الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في صفوفها. رسالة الدكتوراه. كلية التربية جامعة عين شمس سنة ١٩٧٤.

وجهة نظرنا ليست قائمة خاصة عندما ننادي بتحديد اللغة السهلة التي سنعلّمها لغير الناطقين بها، هذه اللغة التي يمكن أن نحددها من خلال الدراسات التي شملت كلاً من اللغة العامية واللغة الفصحى من أجل وضع قوائم للمفردات الشائعة في الاستخدام اللغوي في مجالات الحياة العامة والحياة اليومية والحياة الثقافية والإعلامية والتي دللنا على أنها مفردات ليست عامية ولكنها فصحى، وليست فصحى مهملة جامدة ميتة ولكنها فصحى حديثة متداولة.

فإذا انتقلنا إلى تفصيل الأمر الثاني وهو يتعلق بمفهوم اللغة الأساسية ودورها في عملية تعليم اللغة لغير أبنائها وكيفية تحديدها نجد مصطلحين قد استخدما للإشارة إلى مفهوم اللغة الأساسية. أحدهما ما سمي باللغة الأساسية Basic language والثاني ما سمي باللغة الضرورية ـ .Essential lang ومن المعنى الظاهر في المصطلحين يمكننا القول بأن اللغة التي يجب أن نبدأ بها تعليم العربية لغير الناطقين بها هي اللغة التي تجمع بين المفردات الأساسية في اللغة المتعلّمة والتي لا مناص من تعليمها للدارسين الجدد بغية الاتصال بالتراث الثقافي للغة، وبين المفردات الضرورية في اللغة والتي من الضروري تعلّمها لإتمام عملية الاتصال في الحياة العامة والحياة اليومية.

ولقد عرّف اوجدن Ogden (1) اللغة الأساسية بأنها محاولة لإعطاء فرد ما لغة عامة ـ أي غير متخصصة ـ تأخذ منه وقتاً قليلاً في عملية التعلّم، ويعبر بها عن شئون حياة كل يوم، أي أن اللغة

(1) Eric W. Houkins. Modern language in the Curriculum. Cambridge. Cambridge University Press. (1981) P P 156 – 157.

الأساسية ذات وظيفة أساسية في تعليم جماعة ما لغة أجنبية. لكن يجب أن نعلم أن اللغة الأساسية لا تعد بديلاً عن غيرها من كلمات اللغة وإنما تعد - فقط - مدخلاً ذا وظيفة محددة في مجال معين. ومع ظهور الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة أخذت العناية تتجه الى تعليم الدارس لغة المحادثة والمناقشة وكتابة الكلمات والرسائل.. الخ هذه الأمور التي سوف يمارس اللغة فيها، كذلك اتجهت العناية إلى تعليم اللغة عن طريق تقديم الكلمات الشائعة أو الكلمات ذات القيمة الوظيفية على أساس أنها الكلمات التي سوق يقابلها المتعلّم في مطالعته أو معاملاته، ومن ثم نشطت حركة تحليل الكلمات من خلال كثير من المصادر الشفوية والمكتوبة وإحصاء تواترها وعمل قوائم بها حيث أثرت هذه القوائم على كثير من نواحي التعليم وامتدت حتى شملت الكبار.

وبالنظر لميدان اللغة العربية نجده خالياً مما يسمى باللغة الأساسية التي تعلّم الأجنبي وهذه اللغة الأساسية لم تحظ حتى الآن باهتمام يذكر سواء بالنسبة لتعليم العربية لأبنائها وبالنسبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها. ولما كانت اللغة الأساسية تعتمد في تحديدها على قوائم المفردات أصبح لزاماً علينا أن نفكر في عمل قوائم لمفردات العربية الأساسية التي تعلّم لغير أبنائها، ونفكر في وسائل ضبط هذه المفردات، ووسائل ومعايير في ضوئها نضبط الجمل والتراكيب بحيث نتأكد من مناسبتها لمستوى الدارسين، أو للمستويات المختلفة للمتعلمين. على أن نضع في اعتبارنا ما سبق أن توصلنا إليه من ضرورة أن يعتمد في الوصول إلى لغة مناسبة للتعلّم - على الدراسة التحليلية اللغوية التي تجمع بين فصيح العامية وحديث وبسيط الفصحى.

الموضوع الثالث:

مداخل وطرق ووسائل وأساليب تعليم العربية لغير الناطقين بها:

إذا كانت طرق تدريس اللغة العربية لأبنائها قد نالت اهتماماً كبيراً من المتخصصين في هذا الميدان وظلت تنال ـ للآن ـ اهتمام الدراسات والأبحاث الميدانية تطلعاً لمعرفة أفعل هذه الطرق وأنجحها، فإن طرق تدريس اللغة العربية لغير أبنائها أو لغير الناطقين بها خليقة ـ في هذه المرحلة ـ بأن تأخذ من اهتمامنا قدراً كبيراً بحثاً عن أهم مداخلها وأساليبها واستفادة من تجارب الآخرين في طرق تعليمهم لغاتهم لغيرهم.

ولعل البداية الصحيحة لهذا الاهتمام تتمثل في محاولتنا تحديد بعض المصطلحات في هذا الميدان التي كثيراً ما تتداخل وتختلط حتى أننا نجد الكثيرين يطلق معنى أحدها على الآخر دون معرفة بالفروق التي تفصل بين معنى مصطلح والآخر. ولعل هذا التداخل والاختلاط راجع لما بين هذه المصطلحات من علاقة وثيقة ونسب قوي. ويهمنا في هذا المجال تحديد معنى ثلاثة مصطلحات رئيسية هي:

١ ـ المدخل Approach

٢ ـ الطريقة Method

٣ ـ الأسلوب Technique

ولقد رتبت هذه المصطلحات بترتيبها السابق لكي تكون سياقاً واحداً قائماً على التنظيم التدرجي والطبقي، فالمدخل هو الإطار العام للطريقة والطريقة - هي الإطار العام للأسلوب والأسلوب هو الصورة الإجرائية للطريقة، ويمكن القول بمعنى آخر أن الأسلوب هو تنفيذ الطريقة التي تتطابق بدورها مع المدخل وفيما يلي نعرض لكل مصطلح:

١ - المدخل Approach

المدخل في التدريس - أي مدخل - ما هو إلا مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلّمها.

والمدخل عادة ما يكون أمراً متفقاً عليه في صورة تكاد تكون مبدئية لا تتحمل الجدل من وجهة نظر أصحابه. وهو بمعنى إجرائي عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيعلّم (اللغة) وبيان لوجهة نظر بعض الناس وناسفة بعض الأشياء التي يعتنقونها بحيث لا تحتاج منهم بالضرورة إلى برهان أو دليل. ولتوضيح ذلك نضرب مثلاً بالمدخل السمعي الشفوي وهو من أبرز مداخل تعليم اللغة، فنعرض أولاً لأهم افتراضاته اللغوية وثانياً لأهم افتراضاته المتصلة بتدريس اللغة وتعلّمها.

أ- الإفتراضات اللغوية:

١ - اللغة إنسانية سمعية شفوية، وهي رموز تحمل المعاني.
٢ - تختلف اللغات بعضها عن بعض.

٣ ـ يمكن كشف تركيب اللغة وبنائها ووصفه وصفاً منظماً ومفيداً.

وفي ضوء القبول بهذه الافتراضات ترتب فنون اللغة ترتيباً معيناً تأتي الكتابة فيه بعد الحديث، ويقوم تعلمها على أساس من تقديم الكلام. ولكن ليس معنى هذا بالضرورة تقرير الأهمية النسبية للحديث والكتابة، إذ يستطيع أي فرد أن يقول بأن الكتابة تأتي من حيث الأهمية قبل الحديث وذلك من حيث أنها أكثر تداولاً ودواماً وحملاً للفكر والثقافة.

ب ـ أما الافتراضات المتصلة بتدريس اللغةوتعلّمها فهي مبنية على أساس الافتراضات اللغوية وهي:

- أن العنصرين الأولين للمدخل السمعي الشفوي وهما (الاستماع والحديث) أولى بأن يقدما في التدريس على العنصرين الآخرين وهما (القراءة والكتابة). وأن يقدم فهم اللغة الشفوية على الاستخدام الشفوي لها أي يقدم الاستماع على الحديث.
- أن العنصرين الآخرين (القراءة والكتابة) لا يدرسان إلاَّ من خلال مقرر محدد. وطالما أن الرموز الكتابية تتم رؤيتها وتعرفها عليها قبل الاستخدام الكتابي لها، فلا بد من تقديم القراءة لتصبح الخطوة الأولى لتعليم الكتابة.
- أن اللغة مجموعة من العادات، وأن العادات تكون عن طريق التكرار والتعزيز، ومن ثم فالتكرار والاستخدام يلعبان دوراً أساسياً في تعليم اللغة[1].

(١) يستطيع القارىء الرجوع الى عدد كبير من كتب تعليم اللغات الأجنبية ليجد تفصيلاً لهذا الحديث. منها ما كتبه ريفرز **Rivers** ونشانتين **Chintein** وفينكيرو **Finocchairs** . (انظر المراجع)

- أنه يمكن مقارنة اللغتين، اللغة الأم، واللغة المستهدفة والاستفادة من نتائج المقارنة في عمليتي تعليم اللغة وتعلمها.

والافتراض الأخير تدور حوله مناقشات كبيرة تتصل بعدم الفائدة من المقارنة بين اللغتين فاللغة المتعلمة ولغة المتعلّم تختلفان في البنية، ومن غير المفيد مقارنتهما من أجل محاولة عزل بعض خصائص أو ملامح اللغة المتعلمة التي يحتمل أن تكون عائقاً للمتعلم وتسبب له نوعاً من الاضطراب والخلط، ونحن نرفض هذه المناقشات كما نرفض الرأي القائل بعدم جدوى الدراسات التقابلية، والتي نتعرض لها في مكان لاحق.

ومن مجموع هذه الافتراضات اللغوية، والافتراضات التعليمية المبنية على أساس من الافتراضات اللغوية يتكون الإطار العام للمدخل الذي من خلاله تنبثق الطريقة أو الطرق التي تدور في فلك هذا الإطار. ومن المداخل المعروفة المدخل السمعي الشفوي، والمدخل الوظيفي، والمدخل الموقفي، والمدخل النحوي، ومداخل أخرى تتفرع عن الاتجاه الحديث في التعليم وهو التعلم الذاتي.

٢ - الطريقة:

يدخل في معنى الطريقة كل ما تتضمنه عملية التدريس سواء أكانت تدريس علوم أو رياضيات أم موسيقى.. الخ.. فالتدريس كله سواء أكان جيداً أم رديئاً يجب أن يتضمن بعض أنواع الاختيار والانتقاء، وبعض أنواع التنظيم وبعض وسائل وأساليب العرض. فمن المستحيل أن نقوم بتدريس كل ما في ميدان المعرفة الإنسانية ولذا فعلينا أن نختار ما نرغب في تدريسه.

كما أنه من غير المعقول أن ندرس كل ما نختاره من المعرفة الإنسانية مرة واحدة، وذلك فلا بد من تنظيم ما نختاره ووضعه في مستويات ومراحل، بعضه قبل بعض، طبقاً لمعايير معينة، فإذا تمت هاتان العمليتان ظهرت الحاجة لأساليب ووسائل للعرض لأنه لا يمكن أن ندرس بدون أن نحاول توصيل شيء مالشخص ما. إذاً فعلى الطريقة - أي طريقة - أن تختار وتنظم وتعرض المادة التي تدرس وتعلّم بواسطتها. وعلى ذلك فالطريقة عبارة عن خطة عامة لاختيار وتنظيم وعرض المادة اللغوية، على أن تقوم هذه الخطة بحيث لا تتعارض مع المدخل الذي تصدر عنه وتنبع منه، وبحيث يكون واضحاً أن المدخل شيء مبدئي والطريقة شيء إجرائي.

وفي ضوء هذا يمكننا أن نصل بمفهوم الطريقة إلى درجة من البساطة والإجرائية عندما نراها الأسلوب أو المنهج الذي يسلكه المعلم مع تلميذه في عملية التدريس بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج الفرصة الكاملة للتلميذ لكي يشارك بنشاط وفعالية في عملية التعلّم وبحيث لا يصبح المتعلّم متلقياً ولكن مشاركاً.

إن تحديد الطريقة لما تختار وتنظم وتعرض تسبقه ضرورة معرفة بعض الأمور المتصلة بالمادة. فإذا أردنا أن نختار شيئاً فعلينا أن نعرف المصادر التي سنختار منها. وقبل أن نحدد شكل التنظيم وأي شيء يوضع قبل الآخر أو بعده علينا أن نعرف كيف ستؤثر هذه الأشكال التنظيمية المختلفة على عملية التدريس، وبالتالي كيف ستؤثر أساليب ووسائل العرض المختلفة على تنظيم المادة وتتأثر بها.

ولننظر الآن فيما سنقوم بتعليمه وهو اللغة، ولكونها لغة فيجب

أن تكون نظاماً بل عندما نحلل اللغة فسنجد أنها أكثر من نظام. إنها في الحقيقة نظام النظم. فنحن أولاً نجد نظام الأصوات الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة) الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب، وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى. لذلك فنحن عندما نشرع في تحديد ما نود أن نختار منه، نحتاج لتحليل كامل لهذه الأنظمة المتعددة هذا التحليل الذي يمكن أن يقدم لنا ما يلي:

١ - أصوات اللغة.

٢ - أهم الأصوات ذات الدلالة.

٣ - أهم الأصوات التي يمكن أن تقترن في الظهور، والتغييرات التي تحدث فيها عندما تترابط وتتلاحق.

٤ - أهم الأشكال (الكلمات والملحقات).

٥ - ترابط الأشكال وتلاحقها، وكيفية هذا الترابط.

٦ - أهم أنماط مستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال.

٧ - كيف تترابط كل هذه العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبراتنا في وحدات من المعنى.

إلا أننا يجب أن ندرك أن مثل هذا التحليل لا يستطيع في حد ذاته أن يبني أو يكون طريقة للتدريس، فهو لا يعدو أن يكون مادة خاماً يمكن الاستعانة بها في تكوين طريقة ما، فمن هذه المادة المحللة نستطيع أن نحدد ما ندرسه، وبأي ترتيب وأنسب أساليب العرض. كما يجب أن ندرك أن هذا الانتقاء والتنظيم والعرض لا يمكن إطلاقاً أن يصبح لغة ما لم يؤد إلى تركيب وتوليف كل نظام اللغة بحيث تصبح نطقاً له معنى ودلالة، وبحيث يمكن أيضاً أن

تكون في شكل نظام متدرج ومستويات تتناسب مع مراحل مختلفة، وهذا موضوع يمكن تناوله في علم المناهج.

ولقد سبق أن قلنا أننا في المدخل الواحد يمكن أن نجد أكثر من طريقة وذلك راجع إلى عوامل كثيرة تؤثر على اختيار وتنظيم وعرض اللغة على الدارسين، ومن أهم هذه العوامل:

١ ـ طبيعة لغة المتعلم وخلفيته الثقافية وخبراته السابقة في تعلم اللغات الأجنبية. فتعليم العربية لهندي أو باكستاني سوف تختلف عن تعليمها للإسباني أو الألماني.. وهكذا.

٢ ـ عمر الدارس ومستوى ذكائه ودرجة حماسه وإقباله على تعلم اللغة.

٣ ـ مكانة اللغة الأجنبية المتعلمة من المنهج الدراسي ككل والوقت المخصص لها.

٤ ـ خبرة المعلم وسيطرته على اللغة التي يقوم بتعليمها.

٥ ـ الهدف المرغوب تحقيقه من خلال المادة المختارة.

فكل من هذه الأهداف يشترك في تشكيل الطريقة. هذا إلى جانب أسس علم النفس وسيكلوجية المتعلمين، وطبيعة العملية التعليمية. وفلسفتها والفروق الفردية بين المتعلمين، وقوانين التعلم ونظرياته خاصة ما يتصل منها بالمهارة والعادة.

إنه لمن المفيد أن نقارن باختصار شديد بين طريقتين يجمعهما مدخل واحد هو المدخل السمعي الشفوي وهما طريقة المحاكاة والاستظهار Mimic – memorize وطريقة التدريب على الأنماط Pattern – prctic والطريقتان تشتركان في الهدف وهو الممارسة الشفوية التلقائية للحديث مع الفهم الواضح، كما أنهما تعملان

بشكل فعّال عندما يكون المقرر الدراسي محكم الاختيار والتنظيم، وهما في ذات الوقت قد وضعتا أولاً للكبار ولأولئك الذين يفترض عدم وجود أي خبرة لغوية سابقة عندهم . ومع هذا الاتفاق نجد أن أسلوب عرض كل من الطريقتين يختلف عن الآخر فالطريقة الأولى mim – mem قد تبدأ بمواقف التحية والمجاملةلا أو الطعام والأكل، أو دخول مكان جديد. . الخ. والدارس هنا يقوم بتقليد المتحدث من أبناء اللغة، ويتذكر كل ما يستطيع من الجمل المتصلة بالموقف ويحفظه، ومن الجمل التي يستوعبها حفظاً وتذكراً يكون التراكيب الصوتية والنحوية ويتدرب عليها ويؤكد استخدامها. والطريقة بهذه الصورة ليس فيها ما يتعارض مع الإطار العام للمدخل السمعي الشفوي.

أما الطريقة الثانية فتستخدم المقارنة بين اللغتين في البداية، ثم تبدأ بالتراكيب النحوية الصوتية التي تتم في ضوء التصور العقلي للمقارنة بين اللغتين. ثم تنظم هذه التراكيب وتحول إلى مواقف لغوية. وهي بهذا لا تتعارض مع افتراضات المدخل السمعي الشفوي. أي أن الطريقتين تستخدمان وتنتميان إلى مدخل واحد، إلا أن لكل واحدة منها ملامح متميزة عن الأخرى.

الطريقة والمحتوى:

وفي مجال حديثنا عن معنى الطريقة نجد أنفسنا في حاجة إلى توضيح ما يظنه البعض من خلاف بين الطريقة والمحتوى. لقد دارت مناقشات طويلة حول ما يسمى بالطريقة وما يسمى بالمحتوى تتناول أيها أهم في عملية التدريس؟ فمن قائل بأهمية

طريقة التدريس، وقائل بأهمية المحتوى وأسبقيته على طريقة التدريس، الحقيقة أن كلا القولين جانبهما الصواب فالمحتوى والطريقة لا يمثلان في حقيقة الأمر ثنائية أو ازدواجاً، وإنما هما جانبان مهمان لعملية واحدة هي عملية التدريس. فالمعلم في تدريسه يعلّم شيئاً ما لشخص ما، وهذا الشيء وإن اصطلح الناس على تسميته بالمقرر الدراسي أو المادة الدراسية أو المادة التعليمية إلا أنه هو ذاته الذي نسميه المحتوى، وهو الذي تنصب عليه العمليتان الأوليان من طريقة التدريس، وهما عمليتا الاختيار والتنظيم مما يتناوله علم المناهج بالدراسة والتفصيل. وبدون المحتوى لن يكون هناك تعلّم أو تعليم، ولكي يعلّم المعلّم هذا الشيء (المحتوى) لطلابه عليه أن يستعمل نوعاً من الأساليب والوسائل التي يعلم بها، أو يتوسل بها لتوصيل هذا الشيء للطلاب، وهذا ما ينطبق عليه التعريف الإجرائي البسيط للطريقة الذي سبق أن عرضناه.

والواقع أن كلاً من الطريقة والمحتوى يحدد الآخر، فالطريقة تحدد إلى حد كبير ما يتعلّمه التلميذ، وكيف يتعلّمه ومدى قابلية ما يتعلّمه للتطبيق في الحياة، كما أن طبيعة المحتوى تحدد إلى حد كبير الطريقة وأساليب ووسائل المعالجة، ومن ثم فإن الاختيار يمثل جزءاً من طريقة التدريس، كما أن اختيار طريقة التدريس تشكل إطاراً معيارياً في ضوئه يختار المحتوى وينظم. على هذا يجب أن نقرر أن الطريقة والمحتوى هما معاً ركيزة تقوم عليها عملية التدريس والتعليم وبدون واحد منها لا تتم عملية تدريس على الإطلاق.

٣ ـ الأساليب أو الإجراءات Technique

وهي الخطط والتدابير والخطوات والوسائل التي تأخذ مكانها فعلاً في حجرة الدراسة وتستخدم لتحقيق الهدف من عملية التدريس في الموقف التعليمي ذاته، ويجب أن ترتبط هذه الخطط والتدابير والخطوات ارتباطاً قوياً بالإطار العام للطريقة، وبالتالي يجب أن يكون بينهما وبين المدخل الأساسي انسجام واتساق كامل.

أي أن مفهوم الطريقة يأخذ في اعتباره الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنظيم دروسه، والفنيات التي يسلكها المدرس في التدريس كما يأخذ في اعتباره الوسائل المعينة بكل أشكالها.

والحقيقة أن هذه التدابير والأساليب تعتمد اعتماداً كبيراً على المدرس وعلى مهارته الشخصية وعلى تكوين الفصل، كما أنها تختلف من موقف إلى آخر، بل وفي الموقف الواحد، ولذلك قيل أنه ليس هناك طريقة أحسن أو أمثل على الاطلاق، كما لا يمكن القول بأن هناك طريقة واحدة ووحيدة تلائم كل مواقف التعليم، فاختلاف الأهداف واختلاف المادة واختلاف التلاميذ والمعلمين يحتاج إلى استراتيجية وتكتيك في الطريقة. وتعني استراتيجية التدريس أن يكون هناك تخطيط عام لأهداف عامة نسبياً، وهذه الاستراتيجية تتضمن اختيار المادة الملائمة والتنظيم العام لها. أما التكتيك فيأخذ في اعتباره موقف التعلم ذاته وأسلوب العمل الذي يحقق نجاح الأهداف العامة والأهداف التكتيكية، وأيضاً الوسائل المعينة والمناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

الفصل الثاني

طرق التدريس

طرق التدريس

مقدمـــــة :

ولعلنا في ضوء تحديد معنـى هذه المصطلحـات والتمييزبينها نستطيع البحث عن طريق التدريس التي يمكن أن تعيننا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولكن عندما ننظر في هذه الطرق علينـا أن ندرك أنهـا قد لا تكون خاصـة بتعليم اللغـة العـربية وحدها، أو تعليم لغة بعينها ولكنها في الأصـل طرق اقترحـت وجربت واستخدمت في ميدان تدريس اللغات كلغات أجنبية أو لغات ثانية، كما أن استخدامها لا يجـري بشـكل موحـد في كل اللغات ومن ثم فعلى أصحاب كل لغة أن يطوروها للغتهم عندما يعلمونها لغيرهم، ومن ثم فعلينا أيضاً عند النظر في هذه الطرق أن نضع في اعتبارنا البحث عن كيفية الاستفـادة منهـا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

لقد كثرت وتعددت طرق تعليم اللغات لأبنائها، وبقدر هذه الكثرة والتعدد، تعددت أيضاً طرق تعليم اللغات لغير الناطقين بها. وبقدر تعدد هذه وتلك كثرت حولها المناقشات بغية الوصول إلى إجابة شافية عن: أي هذه الطرق أحسن؟ والغريب أن هذه المناقشات لم تستطع أن تصـل في النهـاية إلى الإجابـة عن هذا السؤال محددة في طريقة بعينها ذلك أن السـؤال الـذي يجـب أن يبحث له دائماً عن إجابة هو:

أي هذه الطرق أفعل في تحقيق أهداف معينة، في وقت معين ومـع مستـوى دراسي معين وفي مواقف معينـة؟ ومـع ضـرورة

البحث عن إجابة لهذا السؤال يجب أن يكون واضحاً في أذهاننا أنه بصرف النظر عن الطريقة الشائعة أو الطريقة التي يرى معظم الناس أنها أكثر فعالية، فإن المعلم الكفء يستطيع أن يطوع أساليب هذه الطريقة أو تلك لأغراضه ويصبغها بشخصيته ويغير منها ويعدل ويبدل بالدرجة التي يحس معها أنها تتناسب تماماً مع الأهداف التي ينبغي تحقيقها، ومع مستوى التلاميذ الذين يعلمهم من حيث أعمارهم وخبراتهم السابقة وحاجتهم التعليمية. إن أي طريقة من طرق التدريس قد تكون فعالة في موقف، وفاشلة في موقف آخر إذا طبقت بمجهود دون مرونة وبخطوات ثابتة لا تتغير.

ومن المبادىء المهمة التي يجب أن تكون واضحة لدينا هي أن الطرق والأساليب تتحدد دائماً في ضوء الأهداف، أي إن تحديد أهداف تعليم اللغة هو الذي يحدد الطرق والأساليب التي تتناسب وتحقيق هذه، ومن ثم فتحديد المدرس لأهدافه هو الذي يحدد طريقة تدريسه، ونظام الدرس الذي يقدمه.

ولقد اطردت صحة هذه القاعدة العامة فيما يتصل بطرق تعليم اللغات كلغات أجنبية، فلقد تطورت هذه الطرق بتطوير الأهداف، فعندما كان الهدف من تعليم اللغة الأجنبية هو تنمية - ما يسمى في الماضي - بالقوى العقلية للتلاميذ عن طريق دراسة اللغة الأجنبية وجد أن طريقة الترجمة هي أنسب الطرق لتحقيق هذا الهدف حيث يقوم بتدريب الدارسين على حفظ الكلمات والقواعد النحوية ونصوص الأدب دون ما التفات إلى أهمية فهمها واستيعاب اللغة من خلالها، وكيفية استخدامها في

الحياة؛ لأن الهدف الأساسي كما قلنا كان تنمية القوى العقلية عند الدارس فقط.

وعندما كان التعليم الثانوي والجامعي مقصوراً على الطبقة المتميزة وأيضاً عندما كان تعليم اللغات الأجنبية مقصوراً على أبناء الطبقات العليا والفئات الحاكمة ركزت الأهداف على تعلم اللغة كوسيلة لتكون ثروة ثقافية كبيرة من الفلسفة والأدب في الثقافات الأخرى ، وجد أيضاً أن أنسب الطرق في تعليم اللغة الأجنبية هي طريقة الترجمة.

ونتيجة لتطور الدراسات اللغوية، وتطور العلاقات الدولية، وسقوط الحواجز الزمنية، والمكانية بين بلاد العالم، ونتيجة - أيضاً - للتطور التعليمي والتربوي في العصر الحديث تطورت أهداف تعليم اللغات الأجنبية بما يتلاءم مع التطورات السابقة ، ومن ثم أصبحت الأهداف تسعى إلى:

- زيادة فهم اللغة ومعرفة وظائفها والكيفية التي تعمل بها.

- تمكين الدارس من القيام بعملية اتصال سليمة عن طريق اللغة الأجنبية.

- تمكين الدارس منفهم هؤلاء الذين ندرس لغاتهم ومعرفة ثقافاتهم وطرق حياتهم وتفكيرهم.

- تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تمكنهم من الاتصال الشفوي والكتابي بأصحاب اللغة وبغيرهم ممن يستخدمونها.

وهذه الأهداف ليست أهدافاً نهائية، كما أنها ليست جامعة

شاملة، ولكنها مترابطة متداخلة يحتاج تحقيق أي منها إلى تحقيق الآخر. كما أن هذه الأهداف خاضعة للتغيير والتعديل من حيث محتواها، ومن حيث وضعها في درجة الأهمية والأسبقية، وذلك طبقاً للمواقع الجغرافية والأهداف والمطالب القومية لكل بلد، وكذلك نوعية الطلاب الذين يتعلمون.

إن ما نود أن نسجله هنا هو أن أحسن طريقة الآن لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تقودنا بشكل فعّال وقوي نحو تحقيق الأهداف، كما أن الطلاقة في القراءة وفهم المقروء نتيجة حتمية للقدرة على التفكير في اللغة، تلك القدرة التي يمكن تكوينها عن طريق التدريب المبكر على مهارات الاتصال لنشطة من استماع وكلام هذا إلى جانب أن القراءة والفهم ليس لهما قيمة بدون القدرة على تفسير ما يقرأ في ضوء أنماط الثقافة واتجاهاتها.

بناء على هذا نجد أن الأهداف والمادة والطريقة قد تداخلت وترابطت وامتزجت بحيث صارت تكون وحدة واحدة. فلا يمكن تحديد أهداف لتعليم اللغة إلاّ في ضوء طبيعة هذه اللغة، كما لا يمكن تحديد مادة تعليمية لتعليم اللغة إلاّ في ضوء كل من طبيعة اللغة والهدف من تعليمها، وبالتالي لا يمكن تحديد طريقة معينة لتعليم اللغة إلاّ في ضوء طبيعة المادة والأهداف والتنظيم المنهجي للمادة التعليمية (المحتوى).

الاتجاهات السائدة في تعليم اللغات الأجنبية:

والحقيقة أننا باستعراض تاريخ تعليم اللغات الأجنبية على مدى فترة زمنية طويلة، وبتحليل الخلفيات النظرية التي تستند إليها المداخل المختلفة لتعليم اللغة كلغة أجنبية نستطيع أن

نميز بين تيارين رئيسين من التفكير، كل تيار منهما يشكل نظاماً متكاملاً من الأساليب الفنية الملائمة لجوهر تفكيره. وربما نستطيع أن نميز تياراً ثالثاً هو ذلك الذي استطاع - من وجهة نظر أصحابه - أن يأخذ موقفاً وسطاً بين التيارين الرئيسين فيأخذ من أحدهما بعض الأساليب ويأخذ من الثاني بعضاً آخر بما يجعل الجمع بينهما أكثر فعالية في عملية التدريس. ونستطيع أن نطلق على التيار الأول «الاتجاه التقليدي الشكلي» والتيار الثاني «الاتجاه النشاطي» أما التمييز بين الاتجاهين فيقوم على أساس أنفعهما في الوفاء بالأسس العقلية لمختلف طرق التدريس، ولقد ظهر ما بين الاتجاهين من خلاف منذ المراحل المبكرة لتعلم وتعليم اللغات الكلاسيكية١. فعندما كانت اللغة اللاتينية مطلوبة لتكون وسيلة الاتصال بين الدارسين ووسيلة للتعلم فإنها كانت تعلم من خلال استخدام الطلاب لها استخداماً نشطاً في مواقف الاتصال، وبالتدريج شاع استخدام المدخل مع التركيز على دراسة الصيغ والتراكيب اللغوية، ومعرفة الفصائل التي تنتمي إليها، وأصبح الهدف الرئيسي لعدد كبير من الطلاب هو تعلّم القواعد اللغوية بتفصيلاتها وتطبيقاتها. ولقد اعتنق هذا الاتجاه كثير من مدرسي اللغات الحديثة، إلاّ أن الأمر لم يستمر طويلاً إذ بدأت ترتفع الأصوات منادية بأن تقدم اللغة بشكل أكثر فائدة ونفعاً، وأن يكون تحصيل الصيغ والتراكيب والقواعد النحوية تدريجياً ومن خلال الاستخدام المستمر في مواقف لغوية حقيقية.

ويعتمد التقليديون بشكل كبير في تعليم اللغة على الأسلوب القياسي فهم يبدأون بالقاعدة، ثم يطبقونها في أمثلة، أما النشاطيون فيفضلون أن يفهم التلميذ نفسه القاعدة ويستوعب

كيفية تعميهـا، ثم يقوم باستخدامها بطرق متعـددة وفي مواقف مختلفة.

وإذا كان التقليديون يهتمون اهتماماً كبيراً ومتقناً بالتفـاصيل الدقيقة جداً للقواعد، فإن النشاطيين يتمسكون دائماً بالمدخـل الوظيفي للتركيب اللغوي حيث يتكلم التلاميذ من خلاله بطريقة أكثر فائدة وبشكل قابل للتطبيق والاستخدام تاركين كشف النادر والشاذ من اللغة للمراحل المتقدمة من التعليم.

وترتيبـاً على ذلك نجـد أن تدريس التقليديين يقـوم على التدريب المصطنع الـذي يؤدي إلى استخـدام اللغـة استخدامـاً صناعياً، كما يقوم على تأكيد خصائص اللغة المكتوبة المستخدمة في الأعمال الأدبية ١. بينما يهـدف تدريس النشـاطيين أولاً إلى بناء الثقة بين الطلاب وبين أشـكال اللغـة المستخدمـة في عملية الاتصال اليومية الشفهية والكتابية، أما تدريس الأشكال الأدبية الراقية من اللغة فإنهم يؤجلونها الى المراحل المتقدمة من التعليم.

والحقيقة أن الإجراءات التي يتبعها التقليديون في حجـرات الدراسـة تؤدي إلى أن يكون موقف الطالـب من عملية التعليم موقفـاً سلبياً، لأنـه يتلقـى ما يفـرض عليه: بطريقـة آلية، أمـا الإجراءات التـي يتبعهـا النشـاطيون فتهـدف إلى تحقيق إيجـابية التلميذ في عملية التعليم وذلك بإشراكه إشراكاً فعلياً في هذه العملية من أجل تنمية مهاراتـه اللغـوية عن طريق الاستخـدام النشـط والمستمر لهذه المهارات.

وقد أدى الاختلاف بين الاتجاهات والمداخل المتعددة لتعليم اللغة كلغة أجنبية إلى وضع مهارات اللغة الأربع في نظم تختلف

فيها أولويات تدريسها، فنجد التقليديين يميلون إلى إعطاء قيمة كبرى للقراءة والكتابة المتقنة والدقيقة التي تظهر فيها القدرة على الترجمة بينما نجد النشاطيين يركزون اهتمامهم على الفهم والحديث الشفويين كأساس للانطلاق في القراءة والكتاب. على أنه يجب أن نلاحظ أن المدرسين الذين ينظرون إلى عملهم في إطار أنه «عملية تدريس فقط» يميلون إلى المدخل التقليدي أما المدرسون الذين يعتبرون التدريس بالنسبة لهم عملية يتفاعل من خلالها التلميذ والمعلم ويتعلم التلميذ من خلالها كيف يعمل ويكتشف العلاقات ويستخدم ويعمم فإنهم يميلون إلى مدخل النشاطيين.

وتوجد مدرستان في تعليم اللغة الأجنبية كل مدرسة منهما تتعاطف مع واحد من التيارين السابقين وإن اختلفت كل مدرسة مع التيار الذي تتعاطف معه اختلافاً طفيفاً أو اختلافاً كبيراً، والمدرستان هما: المدرسة التجريبية وهي تتعاطف مع التيار النشاطي، والمدرسة النظرية وتتعاطف مع التيار التقليدي. وفيما يلي نعرض لكل مدرسة مستعينين في ذلك بما أوردته «روحيه كارا»[١].

أولاً: المدرسة التجريبية:

ويقع في إطار نظرتها إلى تعليم اللغة طرق مثل طريقة التقليد والمحاكاة، وطريقة التدريبات النمطية. وهذه المدرسة تنظر إلى تحصيل اللغة باعتباره تكوين عادة عن طريق الاشتراط والتكرار والتعزيز.

ولقد نظرت هذه المدرسة إلى اللغة باعتبارها أحد أمرين: إما

---

(1) Kara, Rawhia Ahmed the Problems ecountered by english speakers in learning arabic' University of California, Berkeley. Ph. D., (1975) P 30 – 35.

تقليد أو قياس تشبيهي، ومن ثم فقواعد النحو لا تعدو أن تكون وصفاً للعادات ولذلك فليس من المطلوب في الأحاديث العادية (المحادثة) تطبيق قواعد النحو كتوصيف لتكوين الجملة.

وترى هذه المدرسة في ضوء نظرتها لتحصيل اللغة واكتسابها، وفي ضوء مدخل تكوين العادة أن اللغة حديث أولاً، وكتابة ثانية، ومن ثم فتقديم اللغة في صورتها الشفوية يوفر أساساً متيناً للنجاح في تعلّم مهارات اللغة، كما ينظر أصحاب هذه المدرسة إلى تعلم اللغة باعتباره عملية تقليد لعناصر صغيرة وكبيرة في علاقاتها الوثيقة الوظيفية، أي تقليد لأنماط لغوية وظيفية، ويؤكدون أن سهولة تعرّف واستخدام هذه الأنماط المقلّدة هو ما يسمونه بالعادات تلك العادات التي تكونت نتيجة للتعزيز في المواقف الاجتماعية الطبيعية.

ويرفض أصحاب هذه المدرسة القول بأنه ينبغي تعليم اللغة من خلال عملية شرح مفصلة لوظيفية نظام اللغة، ويقولون: إن التحليل العقلي للغة يؤدي إلى نوع من التردد في اختيار الصيغ اللغوية التي يريد أن يعبر بها المتعلم عن نفسه، بينما ينبغي أن يتصف المتحدث بالطلاقة أي يؤدي أداءً لغوياً متلاحقاً وسلساً دون العودة إلى التحليل والتركيب، ومن ثم يستطيع أن يركز على مضمون رسالته ويؤديه بشكل كامل، ويحدث هذا نتيجة لعملية تسمى: (الترابط بين العلاقات الداخلية للغة).

كما يميل أصحاب هذه المدرسة إلى تكوين الاستجابة اللغوية التلقائية من خلال:

أ ـ المعايشة والاندماج والتفاعل في مواقف المحادثة الطبيعية.

ب ـ تعلم الأنماط والنماذج والتراكيب.

جـ ـ التدريبات المكثفة فردياً وجماعياً.

د ـ التدريب المكثف على ما يقدم ثم تطبيقة وتعميمه دون المطالبة بالتطابق الكامل بين ما يقدم من مواقف اللغة المتعلمة والمواقف التطبيقية.

وتعمل هذه المدرسة من أجل تجنب الاستجابة الخاطئة على تخطيط الموقف التعليمي بعناية شديدة، وتصميم التدريبات والتمرينات بحيث تمكن المتعلّم من الاستجابة الصحيحة في معظم المواقف دون تردد، كما توصي بأن يعطي المعلم الاستجابة الصحيحة فور محاولة المتعلّم، وأن يعزز الاستجابة الصحيحة للمتعلم فوراً وذلك بالثناء على أدائه اللغوي. هذا إلى جانب عدم التركيز على المعنى في أثناء التدريب بحيث يساعد ذلك على الاستجابة السريعة للمثيرات اللغوية، ومع التكرار ومع ترابط عناصر اللغة مع المواقف المناسبة لها يمكن تحصيل القدرة على الألفة مع المعنى.

أما نظرة هذه المدرسة إلى قواعد اللغة فتتلخص في عدم تقديم هذه القواعد في أثناء ممارسة الأنماط التعليمية، وتؤجل إلى أن تصبح الاستجابة اللغوية استجابة تلقائية (أوتوماتيكية)، ومع تقدم الدارس في التعلم يمكن تقديم بعض التعميمات والمعلومات حول اللغة بحيث يصبح الدارس تدريجياً قادراً على معرفة الملامح المميزة للتركيب اللغوي.

ولعل هذا يعني أن المدرسة التجريبية تركز على فهم المعنى التركيبي من خلال الخبرة بالأنماط والتعبيرات اللغوية الشائعة، كما

يعني أيضاً أن الدارسين سوف يكونون غير قادرين على تعلم كل التراكيب اللغوية عن طريق الحفظ والتكرار والتدريب على الأشكال اللغوية المحكمة، ولذلك ينبغي أن تعطى الفرصة للطلاب لعمل تراكيب جديدة عن طريق القياس مستخدمين نفس عناصر التركيب في سياقات لغوية مختلفة.

ثانياً: المدرسة النظرية أو العقلية: Cognitive – code

وتقع في إطار نظرتها إلى تعلم اللغة طرق مثل طريقة النحو والترجمة، والطريقة الطبيعية، وتستند هذه المدرسة إلى مقولة أن الإنسان يولد مزوداً بالقدرة على التفكير في اللغة وتعلّمها، وأنه مجهز بتنظيم عقلي خاص يسمح بإجراء مجموعة من الأنشطة العقلية تستحيل على غيره من المخلوقات، كما أن أصحاب هذه المدرسة يقولون بأن اللغات تعمل بشكل واحد على المستوى التجريدي، فهي تتضمن الكلمات والجمل والأصوات (أي النظام الصوتي والنظام البنيوي) وفي ضوء هذا يصبح استخدام اللغة غالباً شيئاً تلقائياً (أوتوماتيكياً)، وبذلك يتعدى ما يتعلمه الفرد كونه مجموعة من العادات المشروطة.

معنى هذا أن أصحاب هذه المدرسة يعتقدون أن اللغة ليست عملية تقليد نمطية، وتصبح الأنماط فقط موضحات ودلائل على الارتباط الوثيق للقواعد التي تتحكم في إخراج النطق المقبول والمفهوم. ففي الحديث والكتابة يجب أن تتم عملية اختيار على مستوى عال لانتقاء ووضع مجموعة من الأنماط ذات المستوى المناسب ذلك أن السلوك اللغوي معقد جداً لدرجة لا يمكن تحصيله فقط عن طريق التقليد والتكرار، وأنه من المستحيل تعلّم

كل الجمل الممكنة بهذه الطريقة وذلك بسبب إجهاد الذاكرة.

كما ترى هذه المدرسة أن الاعتماد على القياس لتركيب جمل جديدة قد يؤدي إلى عملية تضليل بقدر ما يؤدي إلى نوع من المساعدة. والمتعلّم الذي يمتلك معلومات غزيرة عن تركيب اللغة غير قادر على تحديد حدود معينة لتطبيق القياس. وعلى العكس من ذلك يحتاج المتعلّمون (الطلاب) إلى صورة واضحة عما يفعلون مع نظام اللغة الجديدة، بمعنى أنهم يحتاجون فهم الأبعاد والحدود الممكنة لبعض العلاقات المتداخلة، يحتاجون مثلاً بعض التفسيرات المستنتجة، وبعض القواعد الثابتة، وعندما يفهم الطلاب قواعد التركيب اللغوي فإنهم يتجهون بحثاً عن وظيفة الأجزاء الأخرى لنظام اللغة، ذلك أنهم سوف يصبحون قادرين على إعادة تركيب أنماط جديدة يكون المتحدث باللغة قادراً على التقاطها وفهمها.

ولو نظرنا الى هاتين المدرستين لوجدنا:

أ ـ أن العقليين ينظرون إلى اللغة باعتبارها ظاهرة عقلية وينبغي أن تعامل كذلك في حالة تعلمها أو دراستها.

ب ـ وأن التجريبيين يرون أنه إذا ما أردنا تعلم اللغة أو دراستها بشكل علمي فعلينا أن نستبعد كل شيء حول اللغة فيما عدا السلوك اللغوي الذي يمكن ملاحظته، بمعنى عدم الاهتمام بتلك الأمور التي لا نستطيع أن نفسرها تفسيراً علمياً.

وفي ضوء هاتين النتيجتين يمكن أن نصل إلى نتيجة مؤداها أن الخلاف بين اتجاهات تعليم اللغة وتعلمها خلاف يسير يكاد يقتصر على المصطلحات التي يستخدمها كل اتجاه.

كما ينبغي أن ندرك أن الشيء المهم ليس الدراسة النظرية التحليلية لاتجاهات ومدارس ونظريات تعلم اللغة، لكن الشيء الأكثر أهمية هو إمكانية التطبيق بما يجعلنا قادرين على تعلّم اللغة بشكل فعال، ذلك أن الأخذ بأي نظرية مهما كانت مقبولة عقلياً وعلمياً ليس ضماناً لفاعلية التعلّم ما لم تساعدنا تطبيقياً وعملياً على ذلك، أي ما لم تؤد في النهاية بالمتعلّم إلى ممارسة اللغة بشكل فعلي.

وأيّاً كان الأمر فيما يتصل بتعدد المداخل والاتجاهات في ميدان تعليم اللغة كلغة أجنبية، علينا أن نتصدى بالدراسة لكل الطرق والأساليب الفنية التي تبلورت عن الاتجاهات المختلفة بحيث نفحص طرقها وفنياتها في ضوء بعض المعايير التي توفر لنا في النهاية قدراً من الفاعلية والجدوى في الأساليب التي يمكن أن نستخدمها، وقدراً من التجربة والخبرة في إيجاد صيغ من طريق التدريس تتناسب مع طبيعة عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهذا ما سنعرض له فيما يلي:

أهم أنواع طرق تدريس اللغة كلغة أجنبية

بتعدد واختلاف اتجاهات ومداخل تدريس اللغة كلغة أجنبية تعددت الطرق ومن أهم هذه الطرق:

١ ـ طريقة الترجمة

٢ ـ الطريقة المباشرة.

٣ ـ الطريقة السيكولوجية

٤ ـ الطريقة الصوتية

٥ ـ الطريقة الطبيعية.

٦ ـ طريقة القراءة.

٧ ـ الطريقة السمعية الشفوية.

٨ ـ الطريقة التوليفية.

وعند دراستنا لكل طريقة من هذه الطرق لا بد أن يكون في ذهن كل منا عدة أسئلة نضعها كما يلي.

١ ـ ما أهداف الطريقة التي ندرسها؟ وأي هذه الأهداف يتناسب مع الموقف التعليمي الذي سيجد كل منا نفسه فيه؟

٢ ـ ما الأساليب الفنية أو الإجراءات التطبيقية التي تتفق وأسس الطريقة وتحقق ما وضع من أهداف بطريقة اقتصادية؟

فإذا استطعنا أن نحدد الأساليب الفنية والإجراءات التطبيقية التي تتفق مع أسس الطريقة وتحقق الأهداف بطريقة اقتصادية إلا أننا وجدنا أنها تشكل عبئاً كبيراً على التلميذ فعلينا أن نسأل.

٣ ـ أي هذه الأساليب والإجراءات يمكن أن تثير ميول التلاميذ وحماسهم وفي أي مستوى تعليمي؟

فإذا ما كنا نجابه أعداداً كبيرة من الدارسين فعلينا أن نسأل:

٤ ـ أي هذه الأساليب يتناسب مع كل نوعيات التلاميذ ويراعي ما بينهم من فروق فردية؟

٥ ـ وأخيراً ما المطالب التي تفرضها هذه الأساليب على المدّرس بحيث يستطيع أن يقوم بمهمة التدريس بشكل كامل ويتحمل أعباءها بشكل فعال؟

والسؤال الأخير يشير إلى أن بعض الطرق تصلح إذا خصص لها وقت قصير، أما إذا أريد لها أن تحتفظ بصلاحيتها وفعاليتها في زمن أطول تطلبت من المدرس جهداً كبيراً. وفي ضوء هذه الأسئلة الخمسة سنناقش أهداف ووسائل كل طريقة.

١ ـ طريقة الترجمة أو طريقة الترجمة والقواعد:

وهي طريقة قديمة لم تقم في البداية على أساس من فكر أو نظر معين أي لم ترتبط بأحد المفكرين في ميدان اللغة أو ميدان التربية، ولكنها ترجع بجذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واللغة الإغريقية حيث استخدمت لفترة طويلة في تعليم هاتين اللغتين عندما كان التحليل المنطقي للغة وحفظ ما بها من قواعد وشواذ، وتطبيق ذلك في تدريبات للترجمة، يعتبر وسيلة من وسائل تقوية عقل التلميذ، وعندما كانت دراسة اللاتيننة والإغريقية تعتبر مفتاحاً للفكر والأدب القديم وعلى ذلك كانت قراءة النصوص وترجمتها في هذه

الطريقة وأيضاً التدريب على الكتابة وتقليد هذه النصوص شيئاً مهماً ورئيسياً.

وعندما ظهرت اللغات الحديثة كان من المحتم في المراحل الأولى أن تصمم لها طرق تدريس على أساس طرق جاهزة ومطبقة في تدريس اللغات القديمة وهي طرق لم تستخدم من أجل إجادة عملية الاتصال. ومن ثم انتشرت الطريقة الكلاسيكية في مناطق كثيرة، ورفضت المحاولات التي بذلت لتقديم طرق ربما كانت أصلح وأنسب لتدريس أي لغة حية بأدبها المعاصر. وربما ترجع هذه المقاومة لعملية التغيير في الطرق إلى الانتشار الواسع لاستخدام الكتب المدرسية التي ألفها مدرسون تعلموا بالطريقة الكلاسيكية وقاموا بتدريسها. ولقد كان الإعداد للدراسة بعيداً عن الدوافع الحقيقية لحجرة الدراسة سبباً في جعل الكثير من هذه الكتب مكتظة بتفاصيل قواعد اللغة التي وضعت وصنفت وشكلت على أساس التصنيف التقليدي لقواعد اللاتينية والإغريقية، هذا إلى جانب امتلائها بالتدريبات التحريرية خاصة تدريبات الترجمة، وازدحامها بقوائم المفردات الموضوعة في لغتين. كما امتلأت هذه الكتب بالنصوص المستخلصة من كبار الكتاب والتي تم اختيارها على أساس ما تحتويه من أمور عقلية وليس على أساس ما تتضمنه مما يحبب اللغة إلى الدارسين.

ولقد تسلطت هذه الكتب على المدرّس الذي اتبع هذه الطريقة وأصبح ينحصر في تدريس واستكمال كل الدروس في الكتاب وتغطية جميع التدريبات في الوقت المخصص لها، هذا المدرس الذي ظل يستخدم الطريقة ويدافع عنها لأنه تعلّم بها ولم يتلق تدريباً كافياً على تدريس اللغات الحديثة. ولقد ظهرت

محاولات لتأليف كتب جديدة إلا أنها لم تستطع التخلص من الميل القديم لتقليد أنواع القواعد والتدريبات التي في الكتب السابقة ومن ثم كانت النتيجة أن استخدمت هذه الكتب الجديدة تراكيب غير سليمة ومفردات وجمل مهجورة لا تصلح لتعليم أجيال جديدة تعلماً فعالاً. إلا أن بعض المدرسين الراغبين في استخدام طرق حديثة فعالة من خلال هذه الكتب تراهم يحاولون تقديم بعض التدريبات على عملية الاتصال في فصولهم رغم ما يجدونه من إحباط عندما يصدمون بما في هذه الكتب من أشكال لغوية أكاديمية جامدة ومن عدد هائل من المفردات التي تثقل ذاكرة الطالب، ومن تدريبات تحريرية كثيرة جداً ينوء بها كاهل الدراسين.

هذه الطريقة إذن تقف بأهدافها عند حد حفظ وفهم قواعد اللغة، والتعبير بأشكال لغوية تقليدية وتدريب الطلاب على كتابة اللغة بدقة عن طريق التدريب المنظم في الترجمة من لغته الى اللغة المتعلّمة، كما تقف بأهدافها - أيضاً - عند حد تزويد الدارس بحصيلة لفظية أدبية واسعة، وعند حد تدريبه على استخلاص المعنى من النصوص الأجنبية بترجمتها إلى لغته الوطنية، وعلى تقدير الدلالات الأدبية لما يقرأ.

وهذه الأهداف تحقق في حجرة الدراسة عن طريق البدء بتعليم القواعد النحوية وشرحها شرحاً طويلاً منفصلاً ومدعماً بواسطة اللغة الوطنية من خلال أمثلة مختارة ومن خلال تحليل بعض القطع المنتقاة التي تبرز بعض القواعد النحوية المتضمنة ويتبع في ذلك أسلوب ترجمة الجمل والعبارات من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.

وعادة ما يتبع هذا الشرح والتحليل تدريب جزء من الطلاب

على كتابة الصيغ والألغاز النحوية وعلى تطبيق القواعد التي تعلموها لتركيب الجمل في اللغة الأجنبية، وعلى ترجمة سلسلة من الفقرات النثرية من اللغة الوطنية إلى اللغة الأجنبية. كما يتبع في هذه الطريقة ترجمة نصوص اللغة الأجنبية إلى اللغة الوطنية شفوياً أو تحريرياً، وفي أحسن الأحوال تشرح بعض دلالات النصوص الأدبية والثقافية وغالباً ما يتم ذلك - بسبب ضيق الوقت المخصص - بطريقة شكلية أو ربما لا يحدث إطلاقاً. أما تعريف الطلاب بقواعد الربط الصحيح بين الأصوات ورموزها الشكلية في نظام كتابة اللغة الأجنبية فشيء قد يأتي عرضاً ولا تتاح للدارسين فرص للتدريب عليه إلا إذا جاءت هذه الفرص أيضاً عارضة في أثناء تدريبات القراءة أو كتابة قطع الإملاء.

وفي هذه الطريقة أيضاً لا تبذل أي محاولة لتمكين الدارسين من الحديث باللغة الأجنبية، فهي لا تستخدم في الفصل بأي شكل من الأشكال إلا عندما يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة حول ما قرأه الدارسون ليقوموا بالإجابة عنها باللغة الأجنبية في عبارات تنقل مباشرة من النص المقروء، حتى هذه الأسئلة غالباً ما تكون تحريرية كما تعتمد هذه الطريقة على إعطاء الدارسين واجبات محددة يراجعها المدرس بدقة، كما أنها تدرب التلاميذ تدريباً جيداً على الحفظ ولكنها تعوق نموهم العلمي في التفكير في اللغة الجديدة، وغالباً ما تكون هذه التدريبات غير متقنة الصياغة يظهر فيها الافتعال والتصنع مما لا يمكن الطلاب من استيعاب القواعد والتعميمات النحوية لتنمية مهارة استخدامها استخداماً صحيحاً. لهذا نجد أن الدارسين في هذه الطريقة لا يتقنون معرفة التركيب اللغوي ولا يرون أي قيمة في تعلم قواعدها هذا إلى جانب أن

محاولة تطبيق عدد كبير من القواعد النحوية يعوق التلاميذ عن الانطلاق في التعبير عن أنفسهم وتصرف انتباههم عما يجب أن يقال بحثاً عن التركيب النحوي السليم الذي غالباً ما يعجزون عن الوصول إليه، لكل ذلك نجد أن الطلاب الذين يتعلمون بهذه الطريقة كثيراً ما يتملكهم الاضطراب والتردد والارتباك عندما يخاطبون باللغة الأجنبية أو عندما يطلب منهم استخدامها في بعض المواقف الشفوية.

نظرة تقويمية في هذه الطريقة:

في ضوء الأسئلة التي طرحناها سابقاً نجد أن أهداف هذه الطريقة محدودة، وأن أساليبها وإجراءاتها لا تحقق أهدافها إلا مع الطلاب الأذكياء الميالين إلى العمليات الجدلية المجردة. فهؤلاء الطلاب يستطيعون استيعاب الترتيب المنطقي للقواعد النحوية كما تقدم لهم، كما يستطيعون تعلم القواعد النحوية وشواذها وحفظ غرائبها ومفرداتها. وهذه الطريقة تمكن هذا النوع فقط من الطلاب من مهارة الإملاء ومهارة ترجمة نصوص اللغة الأجنبية إلى لغتهم الأصلية، أما ترجمتهم لنصوص من لغتهم الوطنية إلى اللغة الأجنبية فهي لا تعدو أن تكون ترجمة حرفية تفقد روح الترابط اللغوي ولا تحمل المعنى الذي قصده الكاتب وهم في أحسن أحوال هذه الترجمة ينجحون في تطبيق القواعد المختلفة التي درسوها بدقة وعناية.

إذن فهذه الطريقة لا تنجح مع الطلاب الأقل ذكاء حيث نجدهم دائماً في حالة ارتباك واضطراب ويقعون في أخطاء كثيرة وقد تكرر هذه الأخطاء مما يؤدي في النهاية إلى تكوين مجموعة من

العادات اللغوية الخاطئة يصبح من الصعب استئصالها بعد ذلك في المراحل التعليمية التالية. هؤلاء الطلاب بهذه الطريقة يملّون دراسة اللغة الأجنبية ويكرهون تعلّمها ويتسربون من حجرات الدراسة كلما واتتهم الفرصة.

وطريقة الترجمة من الطرق التي لا تحمّل المدرّس أعباء كثيرة، فهو عندما يحسّ بالتعب ما عليه إلا أن يجلس ويكلّف الطلاب عمل بعض التدريبات التحريرية التي تشغل الوقت وتشغل الطلاب، كما أنه يستطيع أن يقوم بعمل اختبارات فيما تم تدريسه في الحصة ويضع لها الدرجات، كما أنه لا يحتاج في هذه الطريقة لأن يبتكر في تحضير دروسه طالما أنه يتتبع خطوات عرض الكتاب المدرسي صفحة صفحة وخطوة خطوة. ومن أهم عيوب هذه الطريقة وأبرزها أنها في الوقت الذي لا تهتم فيه بدقة النطق والتنغيم وتهمل مهارات الاتصال ولا تدرب الطلاب كثيراً على استخدام اللغة استخداماً نشطاً في التعبير عن أنفسهم شفوياً وكتابياً فإنها تهتم وتركز بشدة على معرفة القواعد النحوية بشواذها وغريبها. كما أننا نجد أن المدرسين في محاولتهم تدريب التلاميذ على تطبيق القواعد واستخدام ما بها من شواذ غالباً ما يستخدمون أنماط صناعية من اللغة بعضها نادر وغريب والبعض الآخر قديم وسقيم.

وتعلم اللغة في هذه الطريقة يتم في معظم الأحيان عن طريق نصوص أدبية جافة وقوائم من الكلمات الكثيرة المعينة. والطالب المتوسط في هذه الطريقة عليه أن يبذل جهداً كبيراً متواصلاً حتى يدخل في عداد المجتهدين، وعليه أن يحفظ المفردات والترجمة وأن يقوم بحل التدريبات التحريرية حتى ولو لم يحس بأي تقدم نحو

السيطرة على اللغة، أو بأي قدرة على التعبير عن نفسه من خلالها، ودور هذا الطالب في الفصل غالباً ولمعظم وقت الحصة دور سلبي فهو يمتص المعلومات ويعيدها ويسترجعها في أحسن الأحوال إرضاء للمعلم.

٢ ـ الطريقة المباشرة Direct method

بانتشار فكرة النشاط في ميدان التربية خلال القرن العشرين، استطاع أصحاب هذه الفكرة أن ينشروا اعتقاداً بأن الطلاب يمكنهم تعلّم فهم اللغة عن طريق الاستماع لكمية كبيرة منها، وتعلم الكلام عن طريق التكلم بها مع ربط الكلام بمواقف مناسبة. ولقد لاحظوا أن هذه الطريقة هي التي كان يتعلم بها الطلاب لغتهم الوطنية، كما أنها كانت الطريقة التي يتعلمون بها اللغة الثانية بدون صعوبات كثيرة ـ عندما ينتقلون إلى بيئة أجنبية.

ولقد قامت حركة تجميع وتطوير في وقت ما للطرق الشفوية والطبيعية أدت إلى تشكيل طريقة جديدة هي ما سميت بالطريقة المباشرة التي تعتمد على الربط بين كلمات وجمل اللغة الأجنبية والأشياء والأحداث بدون أن يستخدم المدرس أو التلاميذ لغتهم الوطنية. أما الطرق التي أدت إلى ظهور هذه الطريقة فهي ثلاثة:

أ ـ الطريقة النفسية أو السيكولوجية.

ب ـ الطريقة الصوتية.

ج ـ الطريقة الطبيعية.

وسنعرض بإيجاز لهذه الطرق وكيف استفادت منها وطورتها الطريقة المباشرة:

أ ـ الطريقة السيكلوجية Psychological method

وهي طريقة تقوم على تعليم المفردات أولاً من خلال بناء سلسلة من الجمل تدور حول أنشطة الحياة اليومية والمواقف العملية منها مثل الاستيقاظ في الصباح وتناول الطعام والذهاب إلى السوق وزيارة الطبيب... الخ. وهذه الطريقة تميل إلى تحويل الموقف التعليمي إلى موقف تمثيلي، إلى جانب استخدام الأشياء والصورة وغيرها مما هو موجود تحت نظر المتعلمين، كما أنها تعطي فرصة كبيرة لإمكانية تعلم قدر كبير وعملي من المفردات في وقت قصير نسبياً، كما أنها تساعد على نجاح استيعاب الدارس للغة وحفظها، لأنه تعلمها من خلال مواقف عملية. إلا أن هذه الطريقة ـ بصفة عامة ـ تهمل القيم الأدبية والثقافية للغة، إذ أنها تؤخر قراءة القصص القصيرة والروايات والأشكال الأدبية الأخرى إلى المراحل الأخيرة من دراسة اللغة.

ولقد جاءت الطريقة المباشرة لتنادي بعدم استخدام اللغة الأم إطلاقاً في حجرة الدراسة واستخدام اللغة الأجنبية المتعلمة نفسها كوسيلة للتعلم، كما استندت هذه الطريقة على نظرية أساسها أن التلميذ يمكن أن يتعلم منذ البداية أن يفكر بواسطة اللغة الأجنبية وذلك عن طريق ربط الموضوعات والأشياء والمواقف والأفكار ربطاً مباشراً بما يطابقها أو يماثلها من الكلمات أو المصطلحات، وأيضاً عن طريق استخدام كل الحيل والوسائل التي تساعد على

نمو القدرة على الحديث والكلام، وهي في كل ذلك غير مغلفة لمحاولة تنمية القدرة على الفهم والقراءة والكتابة في اللغة الجديدة. وهذا ما تأثرت به وطورته عن الطريقة السيكلوجية. معنى هذا أيضاً أن الطريقة المباشرة تقدم الحديث على القراءة، وفيها يشجع الطلاب في أثناء القراءة على الربط الوثيق بين الكلمة المطبوعة وفهمهم لها دون الالتجاء إلى ترجمتها إلى لغتهم الوطنية، والهدف النهائي الذي ترمي إليه هو تنمية القدرة على التفكير في اللغة سواء أكانت حديثاً أم قراءة أم كتابة.

الطريقة الصوتية Phonetic Method :

وهي تعتبر المرحلة الصوتية للطريقة المباشرة. فالتأكيدات الجديدة للطريقة المباشرة على اللغة الأصلية كوسيلة للتعلم في حجرة الدراسة كانت تعني أن النطق الصحيح له اعتبار مهم. ومنذ أن تطورت دراسة الصوتيات خلال النصف الثاني من القرن العشرين أصبح المدرسون قادرين على استخدام نتائج هذه الدراسة فيما يتصل بميكانيكية إخراج الأصوات وفيما يتصل بالتطوير الجديد في النظام الصوتي للحروف الأبجدية.

ومن هنا كانت الطريقة الصوتية التي تأثرت بها الطريقة المباشرة وطورتها. فالطريقة الصوتية ـ تماماً كالطريقة السيكلوجية ـ تركز على الممارسة الشفهية أولاً، إلا أنها تستخدم طريقة علمية منطقية كمدخل للمشكلة، فهي تبدأ بدراسة الجهاز الصوتي وطريقة إخراج الأصوات، وقبل بدء دراسة اللغة يتعلم التلاميذ الطريقة السليمة لتشكيل وإخراج كل الأصوات، كما يتعملون ـ أيضاً ـ قراءة وكتابة أصوات الحروف الأبجدية. وفي

هذه الطريقة كانت تستخدم اللغة الدارجة في الشرح ولكن بشرط أن تبقى اللغة الجديدة المتعلمة هي اللغة السائدة في حجرة الدراسة. كما كانت هذه الطريقة تستخدم الشكل الشَّفوي وتؤخر عملية الشكل الكتابي للغة حتى يألف التلاميذ رموز الأصوات، ولقد حققت هذه الطريقة نجاحاً كبيراً في تنمية عملية النطق الجيد، إلا أنها كانت تحتاج لدافع قوي يدفع الطلاب لتعلم اللغة إذ أنها جافة ولا تستثير ميول التلاميذ. ولقد جاءت الطريقة المباشرة فاستفادت من الطريقة الصوتية حيث يبدأ تعليم اللغة في الطريقة المباشرة بفترة افتتاحية يدرس التلاميذ خلالها النظام الصوتي الجديد وكانت هذه الفترة تستغرق عدة شهور يخرج منها الطلاب وقد استوعبوا تقريباً التنغيم الصوتي بحيث يصبحون قادرين على تنمية النطق الصحيح دون التأثر بما بين اللغتين (الأجنبية والوطنية) من تشابه في ضبط الهجاء.

ج ـ الطريقة الطبيعية:

وهي تمثل المرحلة التالية للمرحلة الصوتية في الطريقة المباشرة فالطريقة الطبيعية ـ كما في الطريقة المباشرة ـ تؤكد عدم استخدام اللغة الأم في حجرة الدراسة، وتقوم على أساس من أن الفرد يستطيع أن يتعلم لغة أجنبية بنفس الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الوطنية. وهذه الطريقة تعتمد على التمثيل الصامت والترديد والأسئلة والإجابات المتبادلة كوسيلة لفهم اللغة وتقليدها. والمفردات في هذه الطريقة تكتسب من خلال الأنشطة اليومية. ولقد لوحظ أن المدرس في هذه الطريقة يقوم بتحمل العبء الأكبر في الكلام وفي تنظيم الحوار والمحادثة، كما لوحظ أن هذه الطريقة

تحقق نجاحاً كبيراً مع الأطفال الصغار حيث أنها تثير حماسهم ، أما الكبار فإنها لا تحقق معهم نفس النجاح حيث يفضل الكبار أن يتعلموا من خلال أنشطة لغوية أخرى مثل القراءة ودراسة القواعد. ولقد استفادت الطريقة المباشرة من هذه الطريقة وطورتها حيث أنها بعد الفترة الصوتية الأولى تبدأ بتعليم الكلمات والعبارات الأجنبية المتصلة بالأشياء والأصوات في حجرة الدراسة ، باستمرار الدراسة وبالإعداد الجيد والمناسب لها تنمو عملية تعلم اللغة في اتجاه المواقف العامة وحاجات كل يوم ، وغالباً ما يأخذ الدرس في هذه المرحلة شكلاً يدور حول صورة من صور الحياة في الوطن الأصلي للغة المتعملة. ومن أساليب هذه الطريقة أنه عندما لا تتضح معاني الكلمات عن طريق التوضيح المباشر الملموس يمكن أن يلجأ المدرس إلى التمثيل والإشارة والرسم الكروكي، ويمكن أن يلجأ إلى الشرح مستخدماً اللغة الأجنبية وهو في كل ذلك لا يلجأ مطلقاً للترجمة باللغة الوطنية ولعل ذلك هو ما يعود الطلاب منذ البداية إلى سماع جمل كاملة ومفيدة، وسماع حوار متبادل في شكل أسئلة وإجابات وفهمها واستيعابها دون تدخل من لغتهم الوطنية.

إذن الطريقة المباشرة وإن استندت أولاً إلى فلسفة الطريقة الصوتية وطورتها إلا أنها تبدأ بالطريقة الصوتية ثم بالطريقتين السيكولوجية والطبيعية مع تطويرهما ليشكلا سياقاً متوازناً لطريقة واحدة.

فإذا أخذنا في استكمال ملامح الطريقة المباشرة نجد أن القواعد فيها لا تدرس بشكل صريح وبالطريقة القياسية ـ كما في طريقة الترجمة ـ ولكنها تعلم من خلال الممارسة، ومن خلال

تشجيع الطلاب على تعميم ما تعلموه بواسطة عمليات الاستدلال والاستنباط، أي أن النحو في هذه الطريقة يعلم بطريقة وظيفية ويظل محصوراً في المواقف التي يظهر فيها استخدامه في أثناء الحديث، وعندما تتقدم عملية تدريس القواعد لتأخذ شكلاً أكثر تنظيماً في المراحل المتقدمة فإن النحو يدرس عن طريق استخدام المصطلحات المستخدمة فيه في اللغة الأجنبية.

والقراءة في هذه الطريقة تقوم على أساس أن يبدأ الطلاب قراءة الموضوعات التي تدور حول الأشياء التي ناقشوها شفوياً، ويقوم المعلم في كثير من الأحيان بإعداد الطلاب لقراءة قطع مختارة عن طريق مناقشة سابقة لكلمات وجمل جديدة في مواقف جديدة. كما تركز هذه الطريقة على القراءة الجهرية وتستخدمها كثيراً، إذ بعد المناقشة الشفوية للموضوع المقروء يقوم المدرس والطلاب بقراءته قراءة جهرية. أما المعنى والفهم في القراءة فأمر تهتم به هذه الطريقة إذ يشجع الطلاب على فهم النص مباشرة عن طريق إستنتاج معاني العناصر غير المعروفة من خلال السياق بدلاً من البحث عنها في قائمة الكلمات المترجمة إلى اللغة الوطنية وعندما لا يستطيع الطلاب الوصول إلى المعنى بهذه الطريقة يقوم المعلم بشرحها باللغة الأجنبية. ومن ثم فالطلاب في الطريقة المباشرة لا يسألون عن ترجمة بعض الفقرات إلى لغتهم الوطنية بل يسألون عن فهمهم للمعاني عن طريق ما يدور من مناقشات وأسئلة باللغة الأجنبية.

وتعليم الكتابة في هذه الطريقة يتم أولاً عن طريق النقل والرسم للحروف والكلمات، ثم عن طريق مطالبة الدارسين

بعمل ملخصات لبعض المواد التي قرأوها أو التي ناقشوها. ثم يطلب منهم بعد ذلك الكتاب الإنشائية أو التعبيرية التي لا بد أن تدور أولاً حول خبرات القراءة ثم حول الخبرات المألوفة حولهم وهكذا بالتدريج نحو الكتابة الابتكارية.

ولقد رحب الكثيرون بهذه الطريقة باعتبار أنها تقدم أسلوباً ممتعاً وجذاباً لتعليم اللغة الأجنبية من خلال النشاط، وباعتبار أنها أثبتت نجاحها في تخليص الطلاب من حالة العزوف عن تعلم اللغة الأجنبية، ومما يعوق قدرتهم على التحدث بها خاصة في المراحل الأولى.

نظرة تقويمية للطريقة المباشرة:

يرى البعض أن العيب الرئيسي في هذه الطريقة هو أنها تغرق الدارس بشكل سريع في عملية التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية وفي مواقف لم تعد بشكل جيد لتكون هادفة، هذا مما يجعل الدارس يميل إلى تنمية طلاقته اللغوية دون دقة، ويميل إلى إدخال كثير من المفردات الأجنبية في تراكيب لغته القومية.

ويرى البعض أنه غير صحيح أن نعتقد أن ظروف تعلم اللغة القومية يمكن خلقها في حجرة الدراسة مع الطلاب الكبار. فالطالب الذي قد كوّن بالفعل عادات الحديث بلغته الوطنية يختلف عن الطفل الصغير. فهذه العادات سوف تحدد حتماً الشكل الذي يعبر فيه عن نفسه خاصة عندما لا يعطى تدريباً منظماً في تركيب اللغة الأجنبية، وفي النقاط التي لا تسير فيها اللغتان في خطين متوازيين على وجه الخصوص. ولا يوجد في

الطريقة المباشرة استعداد كاف للتدريب المنظم على التراكيب بأخذ شكل خطة متسلسلة ومتلاحقة ومن ثم فغالباً ما يفقد الطلاب إدراك الهدف أو الفكرة التي وراء ما يقومون به ومن ثم يعملون بطريقة ارتجالية.

والطريقة المباشرة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب فعندما يطلب من التلاميذ في فصل من الفصول الربط بين العبارة الأجنبية والموقف أو العكس فإن الطالب الذكي القادر على الاستدلال هو الذي يستطيع الربط كما يستطيع الاستفادة من هذه الطريقة، أما الطالب الأقل ذكاء فإنه بهذه الطريقة يصاب بالارتباك والإحباط وتثبط عزيمته، ومن هنا نجد أن الطلاب في الفصل الواحد يختلفون فيما بينهم اختلافاً بيناً في درجة تحصيلهم للغة.

ويرى البعض أن الصعوبة الرئيسية لاستخدام هذه الطريقة هي ارتباط تعليم اللغة بوقت محدود مما لا يسمح - إلا نادراً - بتكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظية واسعة، خاصة تحت ظروف تعليمية غير مهيأة بشكل جيد. كما يرى هؤلاء أيضاً أن استخدام هذه الطريقة في فصول كبيرة أمر صعب، كما يشيرون إلى أن التركيز على استخدام اللغة الأجنبية والاقتصار عليها والتشدد في عدم الالتجاء إلى غيرها قد يؤدي إلى ضياع وقت طويل وثمين، هذا إذا كان الوقت متاحاً، أما مع ضيق الوقت فتصبح المشكلة أكثر صعوبة وتعقيداً.

والطريقة المباشرة تلقي بمطالب كثيرة على أكتاف المعلم، فهي تتطلب منه أن يكون طلق اللسان في اللغة، ملماً بها إلماماً

كاملاً حتى يستطيع أن يوضح المعاني بطرق مختلفة دون الالتجاء في أي وقت لاستخدام اللغة القومية للدارسين. ولما كان أكبر نجاح لهذه الطريقة يمكن تحقيقه في المواقف التي يستطيع فيها التلميذ أن يسمح ويمارس اللغة خارج الفصل لجأ كثير من مدرسيها إلى تعديلها وإدخال أساليب جديدة عليها.

التعديلات التي أدخلت على الطريقة المباشرة:

قام هؤلاء المدرسون بإدخال بعض التعديلات منها مثلاً إعادة تقديم بعض دروس النحو بطريقة وظيفية باستخدام اللغة الوطنية مع احتفاظهم بالمدخل الاستنباطي، ثم قيامهم بعمل تدريبات كثيرة على التراكيب النحوية باستخدام السبورة وبعمل مسابقات بين الدارسين. كما قاموا باستخدام اللغة الوطنية في تقديم شروح قصيرة لتوضيح معاني الكلمات أو العبارات عندما يعجز الطلاب عن فهمها بطريقة الحركات أو الإشارات أو الرسومات. هذا إلى جانب قيامهم بعمليات جس نبض لفهم التلاميذ للتفاصيل الدقيقة في القراءة وذلك بطلب ترجمة بعض الكلمات أو العبارات التي تمثل مفاتيح هذا الفهم.

ولقد استفاد هؤلاء في هذه التعديلات ببعض الأساليب المستخدمة في الطرق المعروفة لتعليم اللغة حيث يدخلونها على إجراءات الدرس داخل الفصل للتغلب على بعض المواقف والمشكلات التي تنتج عند تطبيق الطريقة بشكل جامد. ولذلك فإن مدرس هذه الطريقة يعدل دائماً في أسلوبه طبقاً لتغيير الأهداف ولنوع التلاميذ في كل فصل وأيضاً طبقاً لما يتناسب مع شخصيته كمدرس.

ومع ما أدخل على هذه الطريقة من تعديلات إلا أنها ظلت تبحث عن تنمية متوازنة ومتناسقة لمهارات اللغة الأربع في كل المراحل، كما ظلت تحرص على التركيز على المدخل الشفوي كنقطة البداية فيها. ولقد لخصت لنا Bumpass أهم معالم هذه الطريقة في سبع نقاط رئيسية:

١ - إعطاء عناية كبيرة للنطق خاصة في الشهور القليلة الأولى.

٢ - تقديم النصوص ومناقشتها شفوياً قبل قراءتها.

٣ - الابتعاد عن استخدام اللغة الأم سواء من المعلم أو الدارسين كلما أمكن ذلك.

٤ - البدء في تدريس النحو على أساس وظيفي في المواقف الشفوية التي يظهر فيها.

٥ - اعتماد التعبير الحر على ما درسوه سابقاً في القراءة أو على ما دارت المناقشات حوله.

٦ - الإقلال من استخدام الترجمة إلى الحد الأدنى، وتحريم استخدامها في المراحل الأولى.

٧ - استخدام المادة التعليمية بطريقة يمكن بها فهم حضارة اللغة التي تعلم.

٣ - طريقة القراءة The Reading Method

لقد شاعت هذه الطريقة بعد أن ظهرت بعض الكتابات التي تتناول مدى الارتباط بين تعليم اللغة والوقت المخصص له، ولقد قررت هذه الكتابات أن أهداف تعليم اللغة كلغة أجنبية ينبغي أن تكون محدودة بالشكل الذي يمكن معه تحقيقها من

خلال الوقت المخصص لذلك. كما أشارت هذه الكتابات إلى أن الهدف الذي يمكن تحقيقه عندما نخصص لتعليم اللغة فترة زمنية تحدد بعامين هو تنمية القدرة على القراءة. وفي ضوء هذا بدأت حركة مراجعة لأهداف تعليم اللغات الأجنبية وصار ينظر إلى القراءة باعتبارها من أهم المهارات التي يجب أن يحصلها التلاميذ، كما أخذ المدرسون يبحثون عن أفعل السبل لتنمية وتطوير مهارة القراءة بحيث يتمكن الدارس الذي يتلقى مقرراً محدوداً من أن يكون قادراً على القراءة المستقلة بعد الانتهاء من دراسته، ومن ثم أصبحت القراءة هي الهدف الرئيسي لهذه الطريقة.

ولقد بدأت طريقة القراءة لاتجاه نحو جودة الترجمة ودقة التعبير، وإعطاء عناية قليلة لكل من الممارسة والتدريب الشفويين وكذلك النطق. أما القواعد النحوية فنظرت إليها باعتبارها مرحلة تأتي متأخرة في الدراسة. ولقد تطورت الطريقة شيئاً فشيئاً فأخذت تدرب الطلاب على قراءة اللغة الأجنبية وإدراك المعاني بطريقة مباشرة وبدون تركيز على ترجمة ما قرأوه، ولقد أدى ذلك إلى ظهور العناية بالقراءة الصامتة الواسعة بدون ترجمة، وتشجيع الطلاب على القراءة الحرة خارج الفصل. ولما كانت السلاسة والطلاقة في القراءة أمر لا يمكن تحقيقه ما لم يدرب الدارس على النطق والفهم الصحيح للغة المتكلمة غير المعقدة وعلى استخدام أنماط الحديث البسيطة، اتجهت الطريقة إلى تزويد التلاميذ بالقدرة على القراءة الجهرية ومتابعة المقروء بعقولهم من أجل فهمه تماماً كما لو كانوا يقرأون قراءة صامتة. ولما شعر أصحاب الطريقة بأن هذا الاتجاه الأخير يحقق مهارة

السلاسة والطلاقة في القراءة ويهيء بشكل مرن أساساً لنمو المهارة الشفوية السمعية أخذوا يؤكدون على التدريب على النطق السليم منذ المراحل الأولى، ومع هذه التطورات أخذ استخدام الكتابة مكاناً محدوداً انحصر في التدريبات التي يمكن أن تساعد الطالب على تذكر المفردات والتراكيب الأساسية لفهم النص، كما أصبحت القواعد تعد إعداداً خاصاً طبقاً لحاجات القارىء وللمادة المقروءة بحيث تساعد هذه القواعد على التعرف السريع لأشكال الفعل والأزمنة وأساليب النفي وبعض الجوانب الأخرى وذلك بصرف النظر عن حفظ واسترجاع هذه القواعد، فالطريقة لا تعطي لهذا الجانب الأخير أي اهتمام.

وطريقة القراءة في التطبيق تبدأ مع الدارس بالجانب الشفوي، ففي الأسابيع الأولى يدرب تدريباً كاملاً على النظام الصوتي للغة، ويتعود سماع الجملة البسيطة والتحدث بها. وترى هذه الطريقة أن التخيل السمعي للغة التي يحصلها الدارس يجب أن يساعده أخيراً عندما يعود لقراءة النص. فبعد القراءة يمكن عمل تدريبات شفوية مرتبطة بالنص الذي قرأ، وعادة ما تأخذ هذه التدريبات شكل القراءة الجهرية التي يقوم بها المعلم والتلاميذ، وأيضاً شكل الأسئلة والأجوبة التي تدور حول النص. وعلى هذا فالجزء الرئيسي من المقرر في هذه الطريقة يخصص للقراءة المركزة والواسعة. والقراءة المركزة تتم تحت إشراف المدرس وهي قراءة تحليلية وتعتبر مصدراً من مصادر مادة دراسة القواعد، ومصدراً لتحصيل ثروة من المفردات، وتدريبات على قراءة فقرات طويلة وفهمها. والطالب في هذه القراءة لا يشجع إطلاقاً على الترجمة ولكن يوجه إلى

استخلاص معاني الكلمات غير المعروفة من خلال السياق أو من خلال الأصول المشابهة في لغته أو اللغات الأخرى. والمدرس يستطيع خلال القراءة المركزة أن يقوم بفحص درجة الفهم التي وصل إليها التلاميذ.

أما بالنسبة للقراءة الواسعة فالتلميذ يقرأ لنفسه صفحات كثيرة تتضمن موضوعاً متكاملاً ومناسباً لمستواه. وتوجد كتب للقراءة طبعت بحيث تناسب المستويات المختلفة من حيث تكرار الكلمات وعدد الجمل والمصطلحات. والمدرس هنا يأخذ الطلاب من مستوى إلى مستوى كلما شعر أن القدرة على القراءة المناسبة لهذه المرحلة قد تمت عندهم وبهذه الطريقة تزداد بالتدريج حصيلة الطلاب اللغوية. وفي القراءة الواسعة يمكن اختبار فهم الطلاب لما قرأوه عن طريق أسئلة في محتوى المادة المقروءة وليس عن طريق الترجمة، وبهذه الطريقة يمكن أن نعود الطلاب قراءة وتقدير ثقافات مختلفة. أما المشروعات والمواقف التعليمية في الفصل فترتكز على الخلفية الثقافية للموطن الأصلي للغة المتعلمة وعلى طرق معيشة أصحابها وعادتها وأساليب تفكيرهم، وهذه المشروعات والمواقف كثيراً ما تفرض على الطلاب قراءة واسعة في اللغة الأجنبية المتعلمة للوقوف على هذه الخلفيات ولجمع المعلومات الضرورية التي يستخدمونها في المواقف والمشروعات التي يقومون بها داخل الفصول أو خارجها.

نظرة تقويمية في طريقة القراءة:

من حسنات طريقة القراءة أنها تزيد قدرة الطلاب الممتازين على القراءة في اللغة الأجنبية ،وإن نظام القراءة الواسعة الذي

تتبعه يعطي الطلاب الفرصة ليتقدموا بدرجة كبيرة بحيث يمكنهم أن يتعاملـوا مع مواد من القـراءة علـى مستـويات مختلفـة من الصعوبـة، كمـا أن هذه الطريقـة تثير ميول التـلاميذ نحـو المتحدثيـن باللغة المتعلمة، وتثير حب استطلاعهم نحو طرق معيشتهم وأساليب تفكيرهم. إلا أنه يؤخذ عليها أنها تزيد عبء الطلاب الذين يقرأون أصلاً بصعوبة في لغتهم الوطنية.

ويلاحظ أنه إن لم يتوافر في هذه الطريقة نوع من السيطـرة والضبط الكافيين فإن نظام القـراءة الواسعـة يمـكن أن يؤدي إلى إشباع كمي أكثر من الإشباع الكيفي فتقرأ مواد كثيرة وصفحات عديدة دون إعطاء عناية لعملية الفهم. وكثيراً ما يحدث أن يقنع التلاميذ بالتقاط الخط الرئيسي للفكرة مما يجعلهم غير قادرين على إجابة الأسئلة التي تتصل بالتفـاصيل، خاصـة التفـاصيل التـي تعتمـد على العنـاصر التـركيبية أكثـر من اعتمادهـا على العنـاصر المعجمية. يلاحظ أيضاً أن هذه الطريقة إذا اعتمدت على كتب قراءة متدرجـة وتـدريس مقـرر قصـير في القـراءة فإن الطـلاب سيقرأون هذه الكتب بسهولة بعد نهاية دراستهم للمقرر، ولكن من المشكوك فيه استطاعة هؤلاء الطلاب قراءة مواد أخـرى غـير متدرجة وخارجة عن نطاق ما قرأوه سابقاً، وفي هذه الحالة الأخيرة نجد الطلاب مجبرين على تفسير ما يتصورونه نوعاً من الطلاسم عن طريق الاستعانة بالقاموس مما يعطل الانطلاق في القراءة ولا ينمي مهارتها.

ومن أبرز عيوب هذه الطريقة أنها تعطينا طلاباً يستطيعـون القراءة ولكنهم غير قادرين على فهم اللغة أو التحدث بها حتى في أبسط مواقف الأخذ والعطاء. لهذا وبانتهاء الحرب العالمية الثانية واتساع العلاقات الدولية وتشابكها، وترابط الأمم ترابطاً

وثيقاً اتضح أن مهارة القراءة وحدها غير كافية لأن تكون الهدف الرئيسي من تعلم اللغة الأجنبية ومن ثم ظهرت طرق أخرى تستجيب للحاجات الجديدة.

٤ ـ الطريقة السميعة الشفوية The Audio Lingual Method

لقد أخذت عملية الاتصال في السنوات الأخيرة تزداد بين الدول، فنما حجم التجارة، وانتشرت برامج الإذاعة والتلفزيون، واتسعت المشروعات والمعونات الفنية، وكثرت عمليات التبادل الثقافي والتعليمي بين الدول، مما أدى إلى زيادة اهتمام الناس بتعلم لغات أخرى غير لغاتهم الوطنية. ولقد التفت هذا الاهتمام بتعليم لغات أخرى إلى ضرورة أن يكون الإنسان قادراً على التكلم باللغات الأجنبية وفهمها، ومن ثم انعكس ذلك على الطرق التي يتعلم بها الناس قراءة اللغة الأجنبية بطلاقة، والكتابة بها في دقة.

ولقد أدى الاهتمام الجديد المتزايد بأن يكون الإنسان قادراً على الاتصال باللغة الأجنبية إلى صياغة مصطلح (السمعي الشفوي) ليطلق على طريقة تهدف إلى إتقان مهارات الاستماع والكلام أولاً كأساس لإتقان مهارات القراءة والكتابة ثانياً. ولما وجد أن تعبير aural – oral تعبير محير وغامض وصعب النطق، اقترح مصطلح audio lingual ليطلق على هذه الطريقة.

ويستند المدخل إلى هذه الطريقة إلى ما رآه علم اللغة التحليلي من أن اللغة شيء حي متطور وليست كتلاً جامدة من الأشكال والتعبيرات. ولقد صاحب ظهور هذا الرأي دراسات

كثيرة قام بها علماء الأنثربولوجيا لأنماط السلوك الإنساني، وظهر من هذه الدراسات أن اللغة نشاط يعلم من خلال الحياة الاجتماعية كأي نشاط آخر في الثقافة، كما ظهر من خلال الدراسات السيكولوجية للسلوك الإنساني أن استخدام اللغة يقوم على أساس من مجموعة من العادات اللغوية تكونت تدريجياً عن طريق التعزيز في المواقف الاجتماعية. فالأطفال يمكنهم تحصيل اللغة الوطنية كسلوك متعلم من خلال الشكل الكلامي أولاً، ومن ثم يمكن أن يقال إن التلاميذ يمكنهم تحصيل اللغة الأجنبية بسهولة إذا ما قدمت لهم في شكلها الكلامي قبل شكلها الكتابي. ولعل هذا الرأي الأخير يتفق مع ما وصل إليه علماء اللغة الأوائل الذين لم يجدوا للغات التي درسوها أي شكل مكتوب أو أي تراث أدبي.

ويستند المدخل إلى هذه الطريقة - أيضاً - إلى ما وصل إليه علماء اللغة من نتائج فيما يتصل بدراسة الأصوات والتراكيب اللغوية النحوية والصرفية، والدراسات المقارنة والتقابلية بين لغة المتعلم واللغة الجديدة التي يتعلمها. ولقد وصل علماء اللغة إلى عدة أمور هي:

١ - أن اللغة حديث وليست كتابةً.

٢ - أن اللغة مجموعة منظمة من العادات.

٣ - أن ما يجب أن يعلم هو اللغة وليس ما حول اللغة.

٤ - أن اللغة هي ما يتحدث بها أصحابها بالفعل وليس ما ينبغي أن يتحدثوا به.

٥ - أن اللغات تختلف عن بعضها البعض (Rivero. W. 31).

ولقد استفادت هذه الطريقة من كل هذه النتائج على النحو التالي:

١ ـ اللغة حديث وليست كتابة:

مثلما تعلمنا جميعاً لغتنا الأم في شكلها الكلامي قبل أن تقدم لنا في شكلها الرمزي (الكتابي)، وكما أن الكلام أو الاتصال الصوتي هو الشكل الذي تنمو فيه أولاً كل اللغات الطبيعية، فإن أنصار الطريقة السميعة الشفوية يرون أن البداية الصحيحة هي التركيز على تعلم فهم أجزاء من اللغة والتكلم بها على الأقل قبل تعلم قراءتها وكتابتها. ولكن ليس معنى هذا أن الدارس أو الطالب ينبغي أن يعرف اللغة كاملة قبل أن يتعلم قراءتها، بل معناه ضرورة السيطرة الشفوية على أي جزء يعلم من اللغة قبل أن يقدم في شكله المكتوب أو المطبوع. هذا النظام ـ من وجهة نظر الطريقة ـ الذي يقدم فيه الاستماع والحديث قبل القراءة والكتابة يجب أن يصاحبه اهتمام كبير وتأكيد شديد على نطق الحروف وإتقان عملية التنغيم. فلقد نظر إلى تقديم الشكل الكتابي للغة في فترة مبكرة من عملية تعلمها على أنه تهديد وإهدار لعملية السيطرة على النظام الصوتي ونمو النبرات بوقعها الوطني، وذلك لأن الرموز المستخدمة في الكتابة أو الطباعة تكون قد كونت ارتباطات وثيقة مع نطق اللغة الوطنية، ومن ثم قال أنصار هذه الطريقة بوجوب الفصل بوقت كاف بين تقديم المادة شفوياً وتقديمها في شكلها المكتوب.

هذا التأكيد على اللغة المتكلمة قد أدى إلى تغير كامل في نمط المواد التي تختار كأساس للتدريس في المراحل الأولى،

فالنطق السوي يعلم منذ الدرس الأول عن طريق الأشكال العامية للحديث التي يستخدمها مواطن اللغة الأصلي الذي يتشابه مع المتعلم من حيث العمر والموقف. ومع أن النطق الذي يتم عن طريق الأشكال العامية للحديث سيتعارض مع النماذج المكتوبة الثابتة من اللغة والتي تقدم في الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية، ومع وجود فروق كبيرة - في بعض اللغات - بين الحديث اليومي واللغة الأدبية، ووجود فروق بأي درجة في كل اللغات، إلا أن الطريقة السمعية الشفوية تشجع الطلاب على استماع وتكرار هذا النطق الكامل بنفس طريقة الادغام والتنغيم التي يتكلم بها ابن اللغة.

كما أن التأكيد على اللغة المتكلمة قد أدى بكثير من الناس إلى الاعتقاد بأن الشكل الكتابي للغة قد أهمل في الطريقة السمعية الشفوية. إلا أن هذا الاعتقاد قد يزول عندما يقوم أي شخص بفحص المواد التي تعد للمستويات المتقدمة لهذه الطريقة ومن خلال كل هذا نجد أن الترتيب المفضل لتعليم مهارات اللغة في هذه الطريقة هو الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأن كل واحدة من هذه المهارات تعلم وتمارس بالتدريب التدريجي كلما تقدمت عملية تعلم اللغة.

٢ - اللغة مجموعة منظمة من العادات:

يكتسب التلميذ اللغة تماماً بنفس الأسلوب الذي يكتسب به العادات الاجتماعية الأخرى في أثناء نموه في ثقافة معينة. والطريقة التي نطبق بها هذا المبدأ على أساليب تدريس اللغة الأجنبية تعتمد على أفضل تصور ممكن لتكوين العادات. ولقد

تأثرت الكتابات الأولى حول الطريقة السمعية الشفوية فيما يتصل بتحصيل عادات اللغة بالنظريات الشرطية لاسكنر التي ترى أن العادات تكون بالتعزيز أو المكافأة التي تقدم مباشرة بعد حدوث الفعل. وطبقاً لاسكنر فإن سبب الفعل وفهم الفاعل لما قام به من فعل واتجاهه للفعل ليست بعوامل مهمة في عملية التعلم ولا يمكن دراستها دراسة موضوعية ومن ثم فهي لا توضع في الحسبان بالنسبة لتكوين العادة.

وتطبيق هذا التصورعلى أساليب الطريقة السمعية الشفوية قد أخذ شكل الحفظ عن طريق التقليد الذي يؤدي إلى الاستجابة التلقائية الآلية لأي مثير لغوي. من ثم تهدف أساليب الطريقة السمعية الشفوية إلى إمداد التلميذ بسيطرة أوتوماتيكية على الهيكل العملي للغة الأجنبية، ومن ثم فلا يعوق التلميذ الانتباه إلى الأشكال التي يستطيع أن يركز عليها في عملية الاتصال التي يرغب القيام بها.

٣ ـ نعلم اللغة نفسها وليس ما حول اللغة:

هذا الاتجاه يعكس ثورة المدرسين من أنصار الطريقة السمعية الشفوية على طريقة الترجمة النحوية، حيث يستغرق الطلاب عند دراسة تركيب اللغة في مناقشات طويلة ومعقدة للقواعد النحوية وشواذها، كما يستغرقون بعد ذلك في تدريبات كتابية للكشف عما إذا كانوا قد فهموا هذه التفاصيل أم لا، أما التدريب الشفوي العملي النشط للغة. فهو قليل بل يكاد يكون معدوماً. ولذلك فالنحو بالنسبة لمدرس الطريقة السمعية الشفوية يعتبر وسيلة لغاية أكثر نفعاً. أما التحليل المفصل

للتراكيب اللغوية فينظرون إليه كمرحلة متقدمة من الدراسة، كما ينظرون إليه كهدف في حد ذاته لمن له ميل لدراسات لغوية، ولكنهم لا يعتبرونه أساسياً بالنسبة للطلاب الذين يعتبرون أن هدفهم الرئيس من تعلم اللغة هو استخدامها بفاعلية في عملية الاتصال.

٤ ـ اللغة هي ما يتحدثها صاحبها بالفعل وليس ما يجب أن يتحدثه:

إن التعبيرات التي يتعلمها التلاميذ من المواد التعليمية التي وضعت لتناسب الطريقة السمعية الشفوية هي تلك التي يمكن أن يسمعوها في الموطن الأصلي للغة المتعلمة. وفي كثير من الكتب المدرسية التي ظهرت في الفترات الأولى، استخدمت لغة مصطنعة لتدريس بعض موضوعات النحو، وأخذت هذه اللغة من الكتب الأدبية المدرسية الكلاسيكية والتي عادة ما تكون من عصر مختلف، ولذلك فقد فشل استخدام مثل هذه اللغة في عملية التعليم؛ لأن استخدامها العملي قليل جداً خاصة فيما يتصل بخبرات الحياة اليومية، هذا بالرغم من أنها زودت بالمفردات والتراكيب المناسبة التي تساعد على قراءة آدابها.

وفي مواد الطريقة السمعية الشفوية يفضل التركيب الشائع الاستخدام حيث يتوافر الاختيار، وتدرس التعبيرات العامية المعاصرة الشائعة في الحديث على شكل ديالوج حتى لو عكست هذه التعبيرات ـ أحياناً ـ تطوراً ليس موجوداً الآن في كتب قواعد اللغة. ومن هنا يجب أن تعطى عناية كبيرة لمستويات اللغة

بحيث يراعي عند تعلم الحديث العامي مناسبته للمستوى الاجتماعي العام لجماهير الطلاب. كما يجب أن توصف مواقف الحديث بعناية حتى يستطيع الطالب أن يحس التأثير العاطفي للغة التي يستخدمها سواء أكانت لغة رسمية أم غير رسمية محترمة أم مبتذلة، ألوفة أم عدائية، كما يجب أن تعطي في المستويات المتقدمة عناية أيضاً للاختلافات الأصلية للنطق والتعبير.

٥ ـ اللغات تختلف بعضها عن بعض:

لقد رفض علماء اللغة التحليليون (التركيبيون) فكرة النظام النحوي العام الذي كان يعمل كهيكل عام لتنظيم حقائق كل اللغات. ولقد حللوا كل لغة ووصفوها طبقاً للعلاقات الداخلية الخاصة بها، ومنذ وجد أن معظم صعوبات تعلم اللغة يتركز على النقاط التي تختلف فيها اللغة الأجنبية المتعلمة اختلافاً جوهرياً عن اللغة الوطنية، صممت ووضعت مواد الطريقة السمعية والشفوية بطريقة تظهر ـ كلما أمكن ذلك ـ مشكلات للغة المتعلمة للتلاميذ الذين يتكلمون لغة أخرى، ومن ثم فهذه المواد تؤكد وتعطي تدريبات خاصة على التضادأو التقابل الرئيسي بين هاتين اللغتين. وهذه التقابلات أو المتضادات هي الملامح التي يجد الطالب صعوبة كبيرة للسيطرة عليها بطريقة آلية. إذن فمواد الطريقة السمعية الشفوية تختلف عن المواد النحوية التقليدية وذلك في أن تقديم النحو لا يقوم على أساس العرض المنطقي للتركيب الذي يقدم فيه أي عنصر من عناصر الكلام على أساس ما سبقه من عناصر، ولكن يقوم

على أساس أن تقدم أولاً التراكيب النافعة والمفيدة والأقل غموضاً مع تدريب مستمر ومراجعة دائمة لتأكيد السيطرة عليها والإلمام بها.

والطريقة السمعية الشفوية تقدم المواد المنقولة من مواقف الحديث في اللغة الأجنبية باللغة الوطنية، إلا أن هذه الترجمات لا تحاول - على أية حال - تزويد اللغة الوطنية بشرح لكل كلمة. وبنظر أصحاب الطريقة السمعية الشفوية إلى تدريبات الترجمة التقليدية على أنها عمل خطير في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، وذلك بسبب ميل الطلاب للبحث عن المقابل المضبوط لكل كلمة على حد (ترجمة حرفية)، هذا فيما عدا أنه قد يطلب من الطلاب بشكل سريع نقل عبارات قصيرة مثيرة من لغتهم الأصلية إلى اللغة الأجنبية في تدريبات الترجمة، وفي هذه الحالة فإن دوافع اللغة الوطنية قد تشكل عاملاً مساعداً لإثارة عملية نطق اللغة الأجنبية. أما الترجمات الطويلة والتفصيلية فتؤجل حتى المراحل المتقدمة حيث يمكن تدريسها كمهارة مرتبطة ببعض الفنون والأساليب الخاصة بها.

الأساليب التطبيقية للطريقة السمعية الشفوية

لقد نظرت هذه الطريقة الى مهارات اللغة الأربع من خلال ترتيب معين هو الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ومن ثم أخذت تركز منذ السنوات الأولى على اللغة كما تُتَكَلَّمُ في مواقف الحياة اليومية، ثم تنطلق بعد ذلك في المستويات المتقدمة نحو الأشكال الرسمية للتعبير حيث تأخذ في التركيز على المهارتين الأخيرتين مع عدم إهمال مهارتي الاستماع والكلام في أي مرحلة من المراحل واستمرار التدريب عليها.

وتبدأ هذه الطريقة تعليم اللغة في المراحل الأولى على أساس أحاديث متبادلة تتضمن التعبيرات المستخدمة في الحياة اليومية، وعلى تراكيب أساسية كثيرة الشيوع. أما المحتوى من المفردات فيظل عند الحد الأدنى، لأن التلميذ في هذه المرحلة يجب أن يسيطر أولاً وبشكل محكم على التركيب. وتعلم الأحاديث هنا عن طريق عملية الحفظ التمثيلي، فالتلاميذ يحصلون جمل الأحاديث بفاعلية جملة جملة حيث يستمعون أولاً بانتباه للمدرس أو النموذج مسجلاً على شريط وتستمر هذه العملية إلى أن يستطيعوا التمييز بين أصوات ونبر الجملة التي يتعلمونها، ثم يبدءون في تكرار الجملة بعد النموذج أو خلف المدرس إلى أن يتمكنوا من تكرارها بمفردهم بدقة وطلاقة. وعندما يستطيع كل تلميذ أن يستعيد الجملة ويكررها بطريقة مرضية يتم الانتقال إلى تعليم جملة أخرى.

وعملية التعلم هذه تقوم في البداية على شكل مجموعة من النشاط، التلاميذ يكررون الجمل معاً بصوت عال، ثم يقوم كل صف على حدة بهذه العملية، ثم بعد ذلك يأتي الدور على كل تلميذ ليقوم بها فيكرر بمفرده، وبصوت عال. فإذا حدث وتلجلجت إحدى المجموعات فعلى الفصل كله أن يعيد هذه العملية، وإذا تلجلج تلميذ فعلى المدرس أن يعود إلى عملية التكرار في مجموعات صغيرة. هذا التكرار الكورالي يتحول بالتدريج إلى حديث متبادل عندما يكون الطلاب قد تعلموا العديد من الجمل، ومن ثم تظهر الأسئلة والأجوبة المتبادلة بين تلاميذ الفصل بعضهم وبعض، أو بين تلاميذ صف وآخر، أو بين المعلم والتلاميذ وفي أثناء هذه العملية يتدرب كل تلميذ على السؤال مرّة والإجابة مرّة أخرى.

وعندما يألف التلاميذ جمل الحديث بشكل جيد يتحول النشاط إلى تقديم تدريبات منظمة على التراكيب التي تضمنها الحديث. ويفضل بعض مؤلفي الكتب في هذه الطريقة تدريبات معينة على بعض التراكيب الخارجة عن الحديث الذي تمت دراسته اعتقاداً منهم أنه بهذه الطريقة يمكن تحقيق كثير من المطالب اللغوية الأساسية. كما يتمسك بعض أنصار هذه الطريقة بضرورة إلقاء الأحاديث بإيقاع بطيء حتى يألف التلاميذ التعبيرات الشائعة التي تساعد على النجاح في الأحاديث الطبيعية المتبادلة في مواقف الحياة اليومية. ومع هذا فاختيار التدريبات من التراكيب الموجودة في الأحاديث التي تعلمها التلاميذ يمكن أن تنمي فيهم القدرة على توظيف هذه التراكيب في أحاديثهم الخاصة، واستخدامها في سياقات أوسع بعد ذلك.

والتدريبات في هذه الطريقة مثلها مثل الأحاديث تمارس شفوياً أولاً عن طريق التكرار الجماعي والفردي. وعندما يصل التلميذ إلى الإحساس بدرجة من السهولة في تناول تركيب معين، يقدم له من خلال بعض النصوص تعميمات حول نوع هذا التركيب. وعادة ما تقدم هذه التعميمات ـ وبشكل منظم ـ من خلال ما تم عمله في التدريبات أكثر من تقديمها كقواعد تقول للتلميذ ما يجب أن يعمله.

وفي هذه الطريقة نجد أنه بعد دراسة أجزاء عديدة من المقرر دراسة شفوية كاملة دون الرجوع إلى الكتاب المدرسي، يتقدم التلميذ بطريقة آلية نحو قراءة المادة المطبوعة،إلا أن بعض اللغات قد تجد صعوبات معينة في هذه النقطة حيث قد تؤدي بعض الرموز إلى نطق غير صحيح. ولتجنب هذا الاحتمال يقرأ التلميذ أولاً ما حفظه وتدرب عليه شفوياً في الفصل، ويركز انتباهه على العلاقة بين الأصوات والرموز. وحتى بعد أن يسمح له بالاتصال بالصفحة المطبوعة فإنه سيتعلم دائماً مادة جديدة بالشكل الشفوي، كما سيستمر تدريبه شفوياً على المادة المطبوعة قبل أن يسمح له بالتعامل معها بشكل مستقل. ويجب ألا تستمر هذه العملية إلا إذا سيطر التلميذ سيطرة كاملة وقوية على معظم التراكيب الشفوية ذلك لأنه قد يجابه مواقف تتطلب منه أن يقرأ مواد ليست قريبة مما تعلمه أو ليس بينها وبين ما تعلمه شفوياً أي صلة.

وتبدأ هذه الطريقة تعليم الكتابة أولاً عن طريق التقليد الذي لا يعدو أن يكون نقل الكلمات أو العبارات من الكتاب. وقد تعطي التلميذ فرصة لكي يكتب بعض التدريبات المختلفة مثل

تلك التي تدرب عليها شفوياً في الفصل. وبعد أن يكتسب التلميذ مجموعة من التعبيرات المفيدة، ويثق في قدرته على تناول بعض التراكيب الأساسية واستخدامها يجب أن يشجع على أن يعبر عن نفسه بوضوح مقبول في بعض الموضوعات المختلفة، وذلك بإعطاء تقارير شفوية للفصل، ثم كتابتها على شكل موضوعات تعبير قصيرة.

ويجب أن تعد المواد التعليمية في هذه الطريقة بدقة وأن تخضع لعملية تحكم في المحتوى حتى لا يقع التلميذ في المسائل اللغوية الغامضة التي يجهلها تماماً. وعندما يطلب من التلميذ الإجابة عن سلسلة من الأسئلة، أو متابعة بعض الموضوعات ـ خاصة عندما يكون عند المستوى الأول لتعلم التدريبات الشفهية والكتابية ـ يجب التمسك بشدة بحدود ما قد درسه بالفعل حتى لا يقع التلميذ في أخطاء كثيرة أو على الأقل لا يرتكب إلا أخطاء قليلة.

وترى هذه الطريقة أنه في المراحل المتقدمة يجب أن يحول الانتباه بشكل كبير إلى قراءة المواد المختلفة التي تبنى على أساس اختيار جيد لفقرات جيدة من الأدب، تقرأ لتبين صعوبات اللغة، ولتقدم الصورة الحقيقية لكيفية الوصول إلى ثقافة المتحدثين بها. وفي هذه المرحلة أيضاً يجب ألا تهمل مهارات الاستماع والكلام، فالمواد التي تقرأ ينبغي أن تناقش شفوياً وأحياناً يمكن سماعها مسجلة، ومثل هذا يزود التعبير التحريري التلاميذ بفرص واسعة لاستخدام المادة اللغوية التي تعلمها من أجل التعبير عن نفسه بشكل متميز ومستقل. وعندما يكون التلميذ قد تعلم أن يقرأ بطلاقة اللغة الأجنبية يصبح من الضروري تشجيعه على أن يدخل ميدان القراءة الواسعة الحرة التي يقوم هو باختيار مادتها.

نظرة تقويمية في الطريقة السمعية الشفوية:

بالنظر في هذه الطريقة نجد أن أهدافها تتركز في تنمية السيطرة - بمستويات مختلفة - على مهارات اللغة الأربع بادئة بالاستماع والكلام على أن يكون إتقان هاتين المهارتين أساساً لتدريس القراءة والكتابة. واهتمام هذه الطريقة اهتماماً متوازياً بمهارات اللغة الأربع يعني سعيها لتنمية فهم الثقافات والشعوب الأجنبية من خلال لغاتهم. ولعل هدف هذه الطريقة يتفق بشكل كبير مع طبيعة الوقت الحاضر التي تدفعنا إلى تنمية قدراتنا لاستخدام اللغة الأجنبية فاعلية، وفهم الشعوب والثقافات الأخرى والعالم الذي نعيش فيه.

ولقد استطاع أنصار هذه الطريقة بأساليبها التي قدمناها أن يحققوا لدى التلميذ السلاسة والطلاقة في الحديث باللغة الأجنبية في وقت مبكر جداً، وبجزء محدود من مواد اللغة التعليمية. فالتلميذ منذ البداية يتعلم شذرات من اللغة يمكن استخدامها في الحال في مواقف الاتصال، كما أنه يدرب على فهم ونطق اللغة الأجنبية بدقة وبأصوات صحيحة وذلك في سرعة معقولة. وعن طريق تدريبات مكثفة على الاستماع تتدرب ذاكرته السمعية، كما يتدرب على التمييز بين الأصوات وهما عاملان مهمان لتعلم اللغة بنجاح.

ومنذ أن أصبحت المواد التعليمية لهذه الطريقة أكثر تنظيماً وأكثر التزاماً بالأسلوب العلمي أقبل الطلاب على قضاء وقت كبير في فحص ملامح اللغة الأجنبية التي تتعارض أو تتقابل مع تلك المألوفة لهم، هذا مع البعد عن المواقف التي تسبب له فيها لغته الوطنية بعض التداخل.

وفي هذه الطريقة تقدم أنماط اللغة وتراكيبها بطريقة منظمة وعملية أكثر من غيرها من الطرق، حيث تدرس الملامح النحوية إما عن طريق العرض المنطقي الذي له صلة بسيطة بحاجات الاتصال، أو بطريقة تلقائية، أو بطريقة عرضية بحسب ظهورها في النص المختار. ويتاح للتلميذ ممارسة هذه التراكيب والأنماط بشكل كامل، وتناول العناصر اللغوية التي يجب أن يتعلمها لاستخدامها كلما أمكن بدون الانتباه المركز على ملامحها المنظمة.

والقراءة والكتابة في هذه الطريقة لا تهمل، فالتلميذ لا يترك لالتقاط هذه المهارات حسبما يستطيع مستخدماً لغته الوطنية كأساس لكل ما يفكر فيه، ولكن تحرص الطريقة على أن يتدرب على بناء المهارة في القراءة والكتابة خطوة خطوة مسيطراً على نمو معلوماته في تركيب وبناء وتحليل اللغة حتى تصبح القراءة والكتابة بالنسبة له نشاطاً مرتبطاً ارتباطاً كاملاً باللغة الأجنبية، وليس تدريباً على النقل من لغة إلى أخرى.

ودوافع التعلم عند الطلاب في هذه الطريقة عالية بصفة عامة. فهم يستمتعون بتعلم استخدام اللغة منذ اليوم الأول لتعلمهم لها، كما يشعرون هم وآباؤهم بأن ما يتعلمونه هو اللغة الحقيقية، ويشعرون مبكراً من خلال دراستهم بالرضا والإشباع خاصة عندما يصلون إلى القدرة على استخدام تعلموه.

وأساليب هذه الطريقة تسمح باشتراك الطلاب في عملية التعلم معظم الوقت بنشاط وفعالية. كما أن استخدامها لعملية التكرار التي تأخذ أشكالاً مختلفة جماعية وفردية يتناسب بشكل

كبير مع استخدام الشرائط المسجلة والمعامل اللغوية، كما يسمح للمدرس أن يعطي عنايةً كاملةً للتعليم الفردي، وأن يعطي كل تلميذ تعزيزاً سريعاً للنجاح ويساعده على تجنب الأخطاء.

ومع ما لهذه الطريقة من محاسن إلا أن بها بعض المخاطر التي يمكن تجنبها إذا استطاع المعلم أن يضع يده عليها ويتخذ الخطوات المناسبة للتصدي لها، من هذه المخاطر:

١ ـ أن تدريب التلاميذ سمعياً شفوياً بطريقة آلية يمكن أن يؤدي إلى تقدم شبيه بتقدم الببغاوات المدربة تدريباً جيداً، من حيث قدرتهم على تكرار النطق بشكل كامل عندما يطلب منهم ذلك دون التأكد من فهم معنى ما يقولون وبدون قدرة على استخدام اللغة في سياقات جديدة غير تلك التي تعلموها. فإذا أردنا أن نتجنب هذا الجمود وجب أن ندرب الطلاب منذ الدرس الأول على تطبيق ما حصلوه أو حفظوه وممارسته في تدريبات واستخدامه في مواقف اتصال عملية يمكن خلقها بين مجموعات الفصل.

٢ ـ أن أساليب الحفظ والتدريب التي تتضمنها هذه الطريقة قد تسبب الإجهاد والتعب والعلل لبعض الطلاب، وتجعل عملية التعلم بالنسبة لهم بغيضة. وكثيراً ما يحدث هذا بالفعل عندما تطبق أساليب هذه الطريقة بجمود وعندما يكون المدرس ضيق الأفق غير حساس لردود الفعل لدى التلاميذ. ولذلك فالتطبيق الناجح لأساليب هذه الطريقة يحتاج لمدرس مبتكر مبدع واسع الأفق كثير المعلومات، بالإضافة لأن يكون يقظاً نهازاً للفرص التي تسمح له بأن ينوع

المادة التعليمية. وأن يدفع الطلاب إلى مواقف يميلون إليها، ومواقف مفاجئة يشعرون فيها برغبة تلقائية للتعبير عن أنفسهم من خلال ما تعلموه.

٣ ـ أن الطلاب في هذه الطريقة يدربون على عمل تغييرات في أنماط اللغة بواسطة عملية القياس النسبي دون إعطائهم فكرة واضحة عن المطلوب عمله في هذه العملية، ونتيجة لهذا لا يدركون طبيعة وإمكانات وحدود العمليات التي قدمت لهم. ويؤدي هذا إلى حالة من الغموض والحيرة خاصة إذا درب الطلاب ـ أيضاً ـ على تناول التركيب اللغوي وممارسته بصورة آلية دون اقتناع المدرس نفسه بأنهم واعون بالتضمينات اللغوية لما يقومون به. ويمكن عن طريق التحليل التتابعي الجيد للنصوص والتدريبات تجنب الشرح الطويل للعلاقة التركيبية، وعندما لا تتضح هذه العلاقات يحتاج المدرس إلى لفت أنظار الطلاب إلى هذه العلاقات في أثناء التدريبات وذلك حتى يتحققوا من دلالة التغييرات التي يعملونها ويستوعبون المعنى التحليلي.

٤ ـ أن هذه الطريقة تترك وقتاً طويلاً بين تقديم المادة التعليمية شفوياً، وتقديمها مطبوعة أو مكتوبة، ولقد اقترح بعض خبراء هذه الطريقة أن يفصل بين العمل الشفوي ورؤية الطلاب لهذا العمل في شكل مطبوع أربعة وعشرون أسبوعاً وهذا وقت مغالى فيه إذ يكفي من ستة إلى عشرة أسابيع على الأكثر. ويعتقد أن هذا الوقت الفاصل كفيل بأن يزيل التداخل بين عادات نطق اللغة الوطنية المرتبطة بالرموز المطبوعة المتشابهة بين اللغتين، كما أنها تساعد الطلاب

على تركيز انتباههم وبدقة على مواد تعلم اللغة الأجنبية. ولقد أثار بعض المدرسين المجربين اعتراضاً مؤداه أن الطلاب لا يشعرون بالأمان عندما يجبرون على الاعتماد على الأذن فقط لأنهم يجدون من الصعب تذكر كل ما سمعوه في الموقف حيث تظهر كثير من دلالات الأصوات غير المألوفة لهم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لأنهم جميعاً يتدربون في المدرسة على الدراسة من الكتب. ومثل هؤلاء الطلاب يكونون ردود أفعال عاطفية ضد العمل السمعي الشفوي الذي يؤخر ويعوق تعلمهم للغة. وهناك بعض المدرسين الذين يرون أن الطلاب الذين لم يقدم لهم إطلاقاً الشكل المكتوب من اللغة الأجنبية سوف يأخذون مذكرات مكتوبة في أثناء التدريس ومنها سيتعلمون طريقة خاطئة، لذلك فمن الأفضل للطلاب - من وجهة نظر هؤلاء المدرسين - أن يروا النص الصحيح السليم في مرحلة متقدمة وأن يتعلموا استخدامه مما يساعدهم على حفظه وممارسته أما الطلاب الذين يقدم لهم في الحال الشكل المكتوب لما تعلموه فإنهم غالباً ما يتجهون إلى حفظه وهضمه دون إعطائه الوقت الكافي للممارسة والاستخدام.

لهذه الأسباب ظهر مدخل جديد لتقديم كل مادة اللغة في شكلها الشفوي أولاً خاصة في المراحل الأولى للمقرر، وذلك لتدريب التلاميذ على استخدام هذه المواد شفوياً إلى أن يتمكنوا بعد ذلك من تناولها بسهولة، ثم يأتي تدريبهم على الشكل المكتوب الذي يستخدمونه للمساعدة في التوضيح والحفظ. ولا ينبغي أن يشعر المعلم أو التلميذ تحت أي ظرف من الظروف بأن

تقديم المادة في شكلها المطبوع يعني أن وقت الممارسة قد حان. ولكن بعد أن يستفيد التلميذ ببعض المساعدات من النص المطبوع يجب أن يمارس استخدام المادة شفوياً إلى أن يرى أنه قد تعلمه بشكل كامل. إن الادعاء بأن هذه الطريقة مناسبة لكل أنواع التلاميذ، وللتلاميذ من أعمار مختلفة أمر يحتاج إلى مناقشة ويدور حوله جدل وخلاف. لقد أثبتت التجربة أن هذه الطريقة تناسب بشكل كبير الأطفال الصغار الذين يحبون التمثيل بالإشارات والحركات، ويتعلمون من خلال النشاط أكثر من الشرح وطرح الحقائق. كما يبدو أن الأطفال قليلو الذكاء يستفيدون كثيراً من هذه الطريقة وبصورة تفضل استفادتهم من الطرق التقليدية، فهم لا يستطيعون التفاعل مع مجردات طريقة الترجمة النحوية ويأتون دائماً متخلفين عن الأذكياء في الطريقة المباشرة. وهؤلاء في الطريقة السمعية الشفوية يتقدمون دائماً من خلال العمل مع الجماعة، فالتمليذ يتعلم ليتحرك ويشير ويكرر النطق ويتناول التراكيب ويمارسها بسهولة نسبية. ويشعر دائماً أنه يتقدم كما يستمتع باللغة الأجنبية عندما يكون مع زملائه في الفصل.

ويرى بعض الناس أن الطريقة السمعية الشفوية مفيدة بالنسبة للطلاب المتوسطين والضعاف، ويؤكدون أن معظم الموهوبين يشعرون بكثير من الضيق حتى يحقق زملاؤهم درجة كافية من نمو العادات اللغوية الصحيحة، وأحياناً لا يطيق الطلاب ذوو الذكاء العالي الانتظار حتى تقدم لهم مادة جديدة، فهم حالما يصلون إلى درجة من الفهم الواضح للأسس والعلاقات المتضمنة فيما قد تعلموه يتطلعون إلى مادة

جديدة وهكذا . مثل هؤلاء يحتاجون لمادة أكثر وممارسة أكبر من أجل مسايرة قدراتهم .

والطريقة السمعية الشفوية مثل كل طرق تدريس اللغات الأجنبية يمكن استخدامها بشكل مناسب بعد المراحل الأولى في مجموعات متوالية المستويات. ومع الطلاب الكبار الذين نمت لديهم بالفعل عادات تنظيم المادة التي يتعلمونها ولا يحتاجون لوقت طويل للتعليم ذلك أن الطريقة السمعية الشفوية تناسبهم خاصة إذا صحب عملية الحفظ والتدريب قليل من الشرح للتراكيب اللغوية وموقعها في نظام اللغة وكيفية استخدامها.

والطريقة السمعية الشفوية تتطلب من المدرس إتقان عملية النطق والتنغيم بحيث تكون قريبة جداً من نطق وتنغيم أصحاب اللغة، هذا إذا أراد أن يكون نموذجاً صحيحاً لطلابه. وإذا كان غير قادر على هذا فعليه أن يتقن استخدام الشرائط والمسجلات مع تلاميذه حتى يعوض هذه الناحية. كما تتطلب هذه الطريقة أن يكون لدى المدرس طاقة كبيرة حتى يستطيع أن يحتفظ للعمل الشفوي بالفاعلية والحركة، هذا إلى جانب أن يكون واسع الأفق، قادراً على التخيل دءوباً شجاعاً في استخدام الأشخاص والمواقف في حجرة الدراسة. كما تتطلب منه أن يكون جيد الإعداد لدرسه وجيد التنظيم لمادته. لهذه المتطلبات فإنه من الصعب على المدرس أن يدرس لعدد كبير من الصفوف خلال اليوم بهذه الطريقة بدون أن يمل المادة وينهك جسمياً وعقلياً وعاطفياً. والمدرسون في مثل هذا الموقف يحتاجون

لتقديم أنشطة من القراءة والكتابة قبل أن يحل ميعادها كوسيلة يحتفظون بها ببعض الطاقة التي تمكنهم من مجابهة مجهود يوم كامل. مع كل هذا فعلينا أن نقرر حقيقة هامة وهي أن فاعلية أي طريقة في موقف معين مرهونة بما يحققه المدرس في الفصل من إنجاز حقيقي، ولقد ثبت أن التطبيق الذكي والبصير لأساليب الطريقة السمعية الشفوية يؤدي إلى تعلم جيد.

الطريقة التوليفية:

فيما سبق عرضنا للأكثر شيوعاً بين طرق تدريس اللغات كلغات أجنبية أو ثانية. ولقد كان نتيجة لما وجه لكل طريقة من انتقادات أن ظهرت بعض الاتجاهات التي تسعى إلى صياغة طرق أخرى تعتمد في أساسياتها على ما يرونه مميزات في الطرق السابقة وشاع تسمية هذه الطرق بالطرق التوليفية. ولقد عرفت Bumpass الطريقة التوليفية أو الانتقائية بأنها في الحقيقة طريقة المعلم الخاصة التي يستفيد فيها من كل عناصر الطرق الأخرى التي يشعر أنها فعالة. وهذه الطريقة عادة ما تتغير مع كل فصل وكل مهارة جديدة ومع كل تغير أو إضافة جديدة لمعلومات المدرس ومهاراته وخبراته، ويمكن للمعلم أن يطلق عليها أي اسم يشاء أو الاسم الذي يختاره. ولقد أدى ظهور فكرة الانتقاء أو التوليف في طرق التدريس إلى ظهور بعض الطرق التي حددت معالمها، وانتشر استخدامها كطرق توليفية وسنعرض هنا لطريقتين توليفيتين: الأولى هي الطريقة الشفوية المكثفة، والثانية الطريقة الوظيفية.

١ ـ الطريقة الشفوية المكثفة

Intensive – Oral – Scientific Method

وهذه الطريقة إحدى الطرق التي استفادت من عناصر الطرق الأخرى، وتأخذ بالمدخل الشفوي مع استخدام التدريب على القراءة والكتابة بعد أن يتكون لدى التلاميذ أساس ثابت من عادات الحديث السليمة حيث تركز على النطق السليم وتدريب الأذن وإعمال الحفظ وإعداد الدروس بشكل محكم. ولقد وضعت هذه الطريقة للذين يقضون ساعات طويلة في حفظ وترديد الجمل باللغة التي يتعلمونها، وأحياناً ما يقضي التلميذ في هذه الطريقة ما بين ثماني ساعات وعشر يومياً في دراسة اللغة وتحرص هذه الطريقة على إعطاء فترات تدريبية تحت إشراف أحد أبناء اللغة المتعلمة، وذلك ليقوم بتهذب عمليات النطق والتنغيم، ودعم تعلم اللغة في حجرات الدراسة، وباستخدام هذه الطريقة يجد الطلاب أنفسهم منذ الأيام الأولى للدراسة قادرين على التعبير عن أنفسهم في عبارات سليمة، وليس في كلمات مفككة غير مترابطة، كما أنهم يجدون بالإضافة إلى ذلك أن قدرتهم على القراءة تنمو بشكل كبير بحيث وجد أن استخدام هذه الطريقة لمدة ثلاثة شهور يمكن الطلاب من قراءة اللغة الجديدة بسهولة. ويساعد هذه الطريقة على الوصول إلى نتائج طيبة استمرار التلميذ لوقت طويل في عملية التعلم، ومطالبته ببذل جهد كبير طوال الوقت المخصص من أجل السيطرة على اللغة الأجنبية.

طريقة المدخل الوظيفي[1]:

عادة ما يواجه مدرس اللغات الأجنبية مشكلة اختيار الطريقة التي سيستخدمها في فصوله، ولذلك نجد أنه من الطبيعي - وقبل قيامه بعملية الاختيار - أن يقوم بتحليل الأغراض التي يريد تحقيقها مع طلابه تحليلاً دقيقاً حتى يستطيع في ضوئها اختيار الطريقة المناسبة لتحقيقها. وينبغي على المدرس هنا أن يدرك شيئاً مهماً هو أنه بالرغم من أن تدريس كل مادة له أغراضه الخاصة إلا أن هناك هدفاً رئيسياً في تعليم اللغة على المعلم أن يحققه قبل أي شيء آخر ألا وهو تزويد تلاميذه بفهم سهل ودقيق للبلاد التي يقوم بتدريس لغاتها، وأن يجعل تلاميذه يؤمنون بأن معرفة اللغة الأجنبية أساس مهم في تقويم ثقافتها، كما أنها هي ذاتها أساس تبادل المنافع المشتركة بين الثقافات المختلفة.

وعندما يكون الطلاب بصفة عامة ميالين لتعلم الاتصال بلغة أخرى فعلى المدرس إذن أن يختار الطرق التي تتضمن في طبيعتها القدرة على تحقيق الغرض الخاص من تعليم اللغة المتمثل في تنمية القدرة لدى التلاميذ على فهم اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، في نفس الوقت ينبغي عليه أن يدرب تلاميذه على فهم اللغة واستيعابها بشكل كامل. ولقد وافق التربويون التقدميون على أن الاكتساب السريع لمهارة المحادثة يمكن تحقيقه من خلال بعض الطرق المباشرة في المدخل. ولقد دلت التجارب في بعض فصول تعليم اللغات الأجنبية على أن التلاميذ يمكنهم تعلم القراءة والفهم من خلال الطريقة الشفوية

---

(١) يرجع في هذا إلى ما كتبه هوكنز Hawkins في الفصل السادس. وقد سبقت الإشارة إلى هذاالكتاب.

المدخل بشكل أسهل كثيراً من طريقة القراءة وحدها. وعلى ذلك ينبغي أن يستخدم المدرس بعض جوانب طرق المدخل الشفوي ليجعل اللغة وظيفية بالنسبة للتلميذ. ولكن ما هي بالضبط الطرق التي يمكن أن تجعل اللغة وظيفية بالنسبة للتلميذ؟ وأي الطرق التي يمكن أن تزود التلاميذ بالمفردات المناسبة لمستواهم؟ وفي هذا المدخل الوظيفي يصبح من الضروري استخدام طريقة تجمع كل ما يمكن الاستفادة به من عناصر الطرق الأخرى بشكل يحقق تدريب التلاميذ على الاستخدام الوظيفي للغة. والطريقة التي يمكن أن تجمع بين عدة مداخل وطرق مهمة هي التي نسميها الآن «طريقة المدخل الوظيفي» حيث تركز على جعل اللغة وظيفة بالنسبة للدارسين.

وطريقة المدخل الوظيفي تتطلب من المدرس أن يتحقق دائماً من أن التركيز يجب أن يكون على عملية ترابط الأفكار ونموها بحيث تصبح ثروة المفردات والتركيب اللغوي (القواعد) عبارة عن وسائل فقط لإتقان استخدام اللغة، وليست هدفاً في حد ذاتها، وينبغي أن يتعلم التلاميذ في هذه الطريقة استخدام الكلمات الجديدة كما درسوها وتعلموها.

وفي الدرس الأول من هذه الطريقة يجب على المعلم أن يبدأ الدرس بالكلام بواسطة اللغة التي ستعلم أو أن يدرب الطلاب مباشرة على أن يجيبوا عنه باللغة الجديدة في كلمات وجمل بسيطة، وعلى المدرس أن يتحلي بالصبر في البداية لأن تقدم الطلاب في هذه المرحلة يبدو بطيئاً، إلا أنهم بعد أسابيع قليلة سيتقدمون بشكل يفوق تقدمهم بالطرق الأخرى، وذلك

لأن كل مفردة جديدة تدخل في حصيلتهم تخضع للاستخدام والتوظيف ومن ثم تظل فعالة ونشطة.

أغراض التدريس بطريقة المدخل الوظيفي:

لقد رتبت أغراض التدريس في هذه الطريقة طبقاً لأهميتها كما يلي:

الفهم، الحديث، القراءة، الكتابة. ولقد رتبت بهذه الطريقة طبقاً لوظيفتها في حياة الطلاب. وسنعرض فيما يلي لكل غرض من هذه الأغراض مع ما يناسبه من المداخل التدريسية:

١ - الغرض الأول هو فهم اللغة بشكل عام من خلال صورتها المتكلمة ومن ثم فالمدخل لتحقيق هذا الفهم لا يتم إلا من خلال الأذن، أي من خلال الطريقة السمعية الشفوية وذلك لأن الخطوة الأولى بالنسبة للأذن هي التدريب على الفهم السريع للغة المتحدثة.

٢ - الغرض الثاني هو التحدث بوضوح كاف من أجل الاشتراك في المحادثات اليومية العادية وتحقيق هذا الغرض هو عملية الكلام يتم عن طريق اللسان. وهنا يقوم الطلاب باستخدام ألسنتهم في ترديد الكلمات خلف المعلم. ويحتاج اللسان في هذه الحالة إلى تدريب على إخراج الأصوات السليمة والصحيحة قبل أن يرى التلاميذ الكلمات مكتوبة.

٣ - الغرض الثالث هو قراءة المواد التي تعتمد على المفردات التي سبق تعلمها، وتحقيق هذا الغرض وهو عملية القراءة يتم من خلال العين، فيقوم الطلاب بقراءة الكلمة قراءة

صامتة عندما يرونها مكتوبة على السبورة، وتحتاج العين في هذه الحالة إلى تدريب منظم على عملية التعرف.

٤ ـ الغرض الرابع هو تحصيل معلومات وظيفية، وسيطرة تامة على المفردات الأساسية ومعرفة كاملة بأهم أنماط التراكيب اللغوية التي تستخدم في الكتابة. والمدخل لتحقيق هذا الغرض وهو استخدام اللغة استخداماً وظيفياً يتم من خلال التدريبات المنظمة والمركزة، إذ ينبغي أن يتعلم الطلاب كل المفردات النشطة حتى تساعدهم على قراءة وفهم المواد المناسبة لحاجتهم وميولهم، كما ينبغي أن يتعلم الطلاب أيضاً كتابة اللغة عن طريق تكليفهم بإعداد واجبات تتصل بتركيب اللغة وإعطائهم سلسلة من قطع الإملاء.

ولقد يجدر بنا أن نتساءل الآن: ما أحسن الطرق التي تعين المدرس على تقديم درسه بشكل جيد؟

أ ـ يقدم المعلم الكلمة الجديدة شفوياً في سياق ومن خلال وسيلة بصرية أو سمعية أو بهما معاً كعرض تمثيلي، أو تمثيل صامت أو شرح. وفي هذه الحالة سيتلقى التلميذ الانطباع الأول من خلال أذنه.

ب ـ يكرر المعلم السياق (الموقف) مرة أخرى مركزاً على النطق الصحيح للكلمة الجديدة ويحاول أن يتأكد من فهم التلاميذ لمعناها ونطقها الصحيح بشكل جماعي وفردي.

ج ـ يقوم المعلم بكتابة الكلمة على السبورة لكي يراها التلاميذ ويقرأوها قراءة صامتة. وبرؤية التلاميذ للكلمة وقراءتها تنطبع في أذهانهم.

د ـ يكرر المعلم الموقف بشكل حي ويضمنه الكلمة الجديدة، ثم يبدأ بإلقاء مجموعة من الأسئلة المختلفة تتسلسل من السهولة إلى الصعوبة ليختبر فهم الطلاب للدرس.

وبالطبع إذا وجد المدرس أن التلاميذ لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة إجابة صحيحة فعليه أن يدرك أنه لم ينجح في تقديم درسه وعليه أن يعيده. فإذا تأكد من أنه قدم الدرس بشكل ناجح وأن الطلاب استطاعواالإجابة على الأسئلة بشكل سليم فعلية الانتقال إلى تقديم جزء آخر من الدرس. هذه العملية قد تستغرق عشرين دقيقة بعدها يطلب من تلاميذه فتح الكتاب وقراءة الجمل التي تمت دراستها شفوياً.

وهنا عليه أن يتأكد مرة أخرى من النتائج التي وصل إليها، فإذا وجد أن الطلاب لم يستطيعوا القراءة الصحيحة مع الفهم فعليه أن يعرف أنه لم يقدم التدريبات الكافية في النطق. وإلى جانب القراءة على المعلم أن يستخدم أنشطة أخرى للتأكد من النتائج كأن يعطي تدريبات في الإملاء، والقواعد وكتابة بعض الجمل الأساسية.

إن طريقة المدخل الوظيفي تستطيع أن تقابل دورة التعلم وهي الإثارة والربط والتمثيل والاستعادة (Stimulation– association, assimilation and recâll) فيقدم المعلم كلمة جديدة بعد كلمة جديدة تأخذ دورة التعلم طريقها لتحقيق المعرفة الوظيفية ولنأخذ لذلك مثلاً: هب أن المعلم بدأ درسه بتقديم كلمة (خريطة) فإنه سينطق بالكلمة مقرونة بدلالتها وهي الخريطة المعلقة في الفصل. وهنا سيرى التلاميذ الخريطة. في

نفس الوقت الذي يسمعون فيه اسمها فيكونون أول تصور لهم (مفهوم) عندما يربطون بين الخريطة نفسها مع صوت كلمة (خريطة). ويطلب المدرس تكرار التلاميذ لكلمة (خريطة) ثم كتابتها على السبورة ليراها التلاميذ تبدأ عملية الهضم وتتحرك دورة التعلم قليلاً. عندئذ يبدأ المعلم في تقديم كلمات متصلة بالدرس وفي سياقها السليم مثل (قارة - وطن - إقليم - مدينة - عاصمة.. الخ) مستخدماً نفس الطريقة السابقة ثم يبدأ في توجيه الأسئلة مثل: هل السودان قارة؟ ما هو جنوب السودان؟ هل الخرطوم إقليم أو مدينة؟.. وهكذا. وبتوجيه ثلاثة أشكال من الأسئلة مثلاً فإنه سينشط استخدام الكلمات، وهنا تتحرك دورة التعلم حقيقة نحو توظيف المعلومات ليس فقط بفهمها ولكن أيضاً باستخدامها استخداماً صحيحاً ودقيقاً واستعمالها في حياتهم الشخصية. وباستخدام بعض الأنشطة وأساليب المراجعة تتحرك دورة التعلم نحو الاكتمال.

وينبغي على المدرس حينئذ أن يتجنب الترجمة في هذه الطريقة، لأن الترجمة تقوي روابط علاقات اللغة الأم أكثر من تقوية علاقات اللغة الجديدة. وعلى ذلك تمنع الدارس من التفكير في اللغة الجديدة ولا يستطيع أي دارس أن يصل مرحلة الانطلاق في الحديث أو الفهم باللغة الجديدة طالما أنه يستخدم الترجمة سواء بشكل جهري أو شكل (ضمني) صامت.

ولقد يسمح بالترجمة فقط عندما يفشل المعلم في توصيل معنى الكلمة عن طريق الصورة أو المحاكاة أو الترادف وعلى المعلم أيضاً ألا يلجأ إلى الترجمة إلا عندما يستنفذ كل الوسائل

التي يمكن أن يوصل المعنى أو يشرح بها الكلمة أو عندما يحس أن ما يقوم به تضييع للوقت دون فائدة. ولكن كيف يمكن للمعلم ـ إذا سمح باستخدام الترجمة ـ أن يمنع تكوين هذه العادة (عادة الترجمة) عند التلاميذ؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال نقدم للمعلم بعض الاقتراحات التي قد تساعده في منع تكوين هذه العادة:

١ ـ على المعلم أن يختار مفردات حية وأسئلة في حدود مستوى الطلاب.

٢ ـ على المعلم أن يقدم درسه شفوياً وعلى أجزاء وأن يقدم الكلمات الجديدة من خلال حاشية على الأقل كالسمع والرؤية وأن يحرص على أن تكون كل الكتب مغلقة في أثناء تقديم الدرس.

٣ ـ عليه أن يقدم الدرس بشكل مشوق ومترابط وبحيث يتقن التلاميذ الجزء الأول بشكل جيد قبل الانتقال إلى الجزء الثاني.

٤ ـ عليه أن يقدم كل كلمة جديدة مرتبطة بوسيلة توضح دلالتها ومعناها بحيث يستطيع التلاميذ فهم معنى الكلمة دون ترجمة.

٥ ـ وعليه أن يتأكد من فهم التلاميذ للكلمة قبل الانتقال إلى الكلمة الجديدة.

٦ ـ عليه أن يراعي تماماً الطريقة الفنية السليمة في استخدام الأسئلة، فمثلاً:

أ ـ يسأل أسئلة بسيطة في البداية مما تكون الإجابة عنها بنعم أو لا أو اختيار كلمة. . . الخ. وذلك حتى تبدأ في تكوين ارتباط قوي وسهل بين السؤال وإجابته قبل أن تحتاج الإجابة عنه استدعاءً فكرياً.

ب ـ يكرر السؤال أو يعيد تقديم الكلمات الجديدة إذا لم يجب التلاميذ إجابة صحية، ولا يلجأ إلى الترجمة إلا إذا لم يفهم الطلاب بكل الطرق الممكنة.

ج ـ يجعل الأسئلة مختصرة ومحدودة وتتسلسل مع الدرس تسلسلاً منطقياً.

د ـ يسأل أسئلة شخصية متصلةبحياةوخبرات الدارسين.

ومع هذا يمكن أن يجابه هذه الطريقة خطر كبير، فقد يستأثر المعلم بمعظم الحديث والنشاط التعليمي في الحصة، ولذلك ينبغي ألا تغيب عنه حقيقة أنه لا يمكن تعلم لغة أجنبية دون اشتراك الطلاب اشتراكاً فعالاً في عملية التعلم وأنشطتها. فإذا استأثر المعلم بـ ٥٠٪ إلى ٧٥٪ من الوقت فإنه بذلك يفقد أهم أسس نجاح الموقف التعليمي. وينبغي على المعلم أن يعرف كيف ينمي أساليبه الفنية التي تجعل تدريسه عبارة عن موقف تعاوني أصيل، وأن يوجه أكبر عدد ممكن من الأسئلة في كل جزء من أجزاء الدرس، وأن تكون لديه القدرة على تحديد العدد المناسب. كما ينبغي عليه أن يثير لدى التلاميذ الميل إلى التعبير عن النفس، وأن يقوي القدرة على هذا التعبير، وأن يقدم الجوائز لكل من يستحقها منهم حتى يقوي لديهم الثقة بالنفس والمبادأة. وعليه أن يتعرف قبلاميول التلاميذ وحاجاتهم حتى

يستطيع في ضوئها أن يحل مشاكلهم اللغوية من خلال طريقة تدريس جيدة. وبهذا كله يستطيع المعلم أن يرفع الروح المعنوية لتلاميذه وأن يحتفظ باستمرار تعلمهم وحماسهم.

وتبقى كلمة لا بد من إدراكها وهي أن كلمة (طريقة) Method بالنسبة لميدان تعلم اللغة - أية لغة - كلغة أجنبية تعني وسيلة أو أسلوباً لإثارة وتوجيه عملية التعلم. ولا تعتمد فاعلية عملية التعلم هنا على طريقة خاصة أو طريقة بعينها، ولكنها تعتمد بشكل أو بآخر على شدة وفعالية الانطباعات وعلى الطريقة التي تستدعي بها هذه الانطباعات وتكرر، وعلى ثراء حجرة الدراسة بالنشاط اللغوي، وأخيراً على الميل والشغف والرغبة التي تدفع كل متعلم فرد إلى تعلم اللغة.

الفصل الثالث

تعليم الاستماع

تعليم الاستماع

لقد أصبح تعلم وتعليم لغة ما ينطلق الآن من كونها وسيلة الاتصال فلا يكفي لمتعلمها أن يتكلم بها بل لا بد أيضاً أن يفهمها كما يتحدثها أبناؤها. فعملية الاتصال ليست متكلماً فقط بل هي تتضمن متكلماً ومستمعاً في ذات الوقت، وقد يتبادل الاثنان الأدوار. ولعل الصعوبة البالغة التي يواجهها الأجنبي في بلد ما لا تتمثل ابتداء في عدم تمكنه من الفهم. فهو قد يفهم عن طريق الاشارة أو فك الرموز المكتوبة أو بالاستعانة بترجمات المعنى عن طريق لغة أو استخدام المعجم، ولكن هذه الصعوبة تتمثل في عدم قدرته على فهم ما يقال له ومايقال من حوله مما يسبب له نوعاً من التوتر والإحباط.

وينبغي أن يكون واضحاً في أذهاننا أن الفهم في الاستماع لا يعني أن يسمع الإنسان كل ما يقال من كلمات وعبارات ويفهمها تماماً، إذ قد يسمع كلمات وعبارات كثيرة ولا يفهمها وهنا يرتبك ويفقد القدرة على متابعة الحديث، مع أن هذا أمر طبيعي في الاستماع يمكن التغلب عليه بتمكين المتعلم من مهارات التركيز على المعنى العام في الحديث لا التفاصيل خاصة في المراحل الأولى. أن الفهم الكامل للحديث في كل الأوقات والمواقف أمر غير ممكن حتى في اللغة الأم، إذ أن الإنسان كثيراً ما يتجاوز المواقف الغامضة في لغته الأم، وعلى هذا فلا ينبغي أن يحس بأي توتر عندما يتجاوز ويعبر مثل هذه

المواقف في اللغة الأجنبية خاصة في بداية تعلمها.

ويعتبر الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللغة التي ينبغي أن يتدرب المتعلمون عليها منذ بدء تعلمهم اللغة العربية لأهميتها في السيطرة على اللغة سيطرة وظيفية. ولكن ما الاستماع؟ أن المقصود بالاستماع هنا ليس السماع Hearing بل المقصود هو الإنصات Auding وأن هذا المصدر الأخير يعتبر أكثر دقة في وصف المهارة التي نعلمها أو نكونها لدى الدارس. وإذا كانت القراءة عملية تقوم بشكل كبير على النظر إلى الرمز المكتوب أو التعرف عليه ثم تفسيره، نجد أن الاستماع عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها. ولقد قارن دافيد راسل بين الاستماع والقراءة حين قال إن الرؤية يقابلها السماع، والملاحظة يقابلها الاستماع، وأخيراً القراءة ويقابلها الإنصات. ويمكن أن نوضح ذلك بأن الإنسان قد يسمع بشكل عابر صفارة القطار أو ضوضاء الشارع، ولكنه يستمع بإيجابية ونشاط إلى الأغاني والأخبار، ولكنه في وقت ثالث حين يكون أمام المعلم في الفصل فإنه ينتبه إلى صوته ويتابع حديثه وتوجيهاته، إنه في هذه الحالة ينصت لأنه يريد أن يفهم ويستوعب ويفسر وينقد، ومن هنا تستخدم كلمة استماع للدلالة على الإنصات والفهم والاستيعاب والتفسير والنقد. إن الهدف الرئيسي من الاستماع هو أن تكون قادراً على فهم المتحدث باللغة Native Speaker في مواقف غير تعليمية. ولكن ليس معنى هذا أن تكون درجة الفهم هنا مساوية لدرجة فهم المتعلم للغة الأم. ومن هنا فإن تعليم الاستماع الذي يعتمد على التفوه بالحديث في بطء والتركيز على مخارج الحروف، وإبراز التنغيم ونبر الكلمات والابتعاد

عن الادغام والتحويل أمر خاطىء لأنه يقدم للمتعلم خبرات خاطئة وغير طبيعية في اللغة المتعلمة ذلك لأنه لن يواجه مثل هذا الموقف كثيراً في الاستخدام الطبيعي للغة ومن ثم لن يستطيع مشاركة أصحاب اللغة حياتهم وفكرهم نتيجة لعدم فهمه للغة المتحدثة المستخدمة في جوانب الحياة المختلفة.

إن ضرورة السرعة في فهم الرموز المسموعة في نمطها الطبيعي يميز هذه المهارة عن المهارات الثلاث الأخرى. ففي أكثر المواقف اللغوية شيوعاً لا يجد المستمع فرصة لأن يتخلف عن متابعة الحديث الذي يصل إلى أذنيه. فمثلاً عند الاستماع إلى الروايات والمحاضرات والأفلام وبرامج التلفزيون والراديو نجد أن السامع ليس لديه سوى فرصة واحدة ليسمع ما يقال ولا يملك وسيلة لأن يتحكم في سرعة ما يقال، وحتى في أحاديث الناس بعضهم لبعض تشوش عملية الاتصال وتفسد عندما يطلب الأجنبي من المتحدث أن يعيد ما قاله مرة ثانية. معنى كل هذا أن الاستماع لا يتم إلا من خلال الاستخدام الطبيعي للغة ولذا فإن التنمية الفعالة لهذه المهارة تتطلب تعريض المتعلم لعدد كبير متنوع وواسع من مواقف الحديث للناطقين باللغة متناولين فيها موضوعات مألوفة ومستخدمين الإيقاع العادي للحديث في اللغة المتحدثة.

ومع الاعتراف بأهمية الاستماع كمهارة لتعلم اللغة إلا أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في حجرات الدراسة، فهي عادة ما تعالج بشكل عابر من خلال تعلم الحديث. فالطالب يستمع إلى الحديث، ويعيد الحديث خلف المعلم، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التدريبات والإجابة عن أسئلة المعلم. ونادراً ما يحدث أن يستمع إلى اللغة في مواقف الحديث المتصلة

الطبيعية والتي يمكن فيها أن تترابطخبراته التعليمية السابقة في الاستماع وبحيث تقدم له فرصة فهم مواقف جديدة مختلفة عن تلك التي تعلموا من خلالها الاستماع.

أهداف تعليم الاستماع في اللغة العربية:

يهدف تعليم الفهم في الاستماع الى تحقيق ما يلي:

١ - تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح.

٢ - تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

٣ - التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.

٤ - تعرف كل من التضعيف أو التشديد والتنوين وتمييزها صوتياً.

٥ - إدراك العلاقات بين الرموز الصوتيةوالرموز المكتوبة.

٦ - الاستماع الى اللغة العربية دون أن يعوقذلك قواعد تنظيم المعنى.

٧ - سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.

٨ - إدراك التغييرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).

٩ - فهم استخدام الصيغ المستعملة فى اللغة العربية لترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.

١٠ - فهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال.. الخ هذه الجوانب المستخدمة في اللغة من أجل توضيح المعنى.

١١ ـ فهم المعاني المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية.

١٢ ـ إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة المتعلم الوطنية.

١٣ ـ فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع وإيقاع وتنغيم عادي.

١٤ ـ إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له.

١٥ ـ الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية في المواقف اليومية الحياتية ويمكن ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية مثل:

- أن يفهم الدارس سؤالاً يوجه إليه ويستجيب له.
- أن يستجيب لأمر يصدر إليه بعمل شيء ما.
- أن ترتاح أساريره لسماع خبر سار بالنسبة له.
- أن يغضب لسماع جملة تثيره وتستدعي غضبه.
- أن يستجيب بكتابة الرمز عند سماع الصوت.
- أن يشير إلى مدلول الكلمات في محيطه.
- أن يشير إلى مدلول التذكير والتأنيث، والتثنية والجمع.. الخ.

مكونات الاستماع الواعي:

يمكن تقسيم مهارة الاستماع الى خمس مكونات أوعناصر، هذه العناصر وإن كانت متتابعة متتالية إلا أنها مترابطة متداخلة بينها علاقات قوية من التأثير والتأثر. هذه العناصر هي:

١ ـ تمييز كل الأصوات وأنماط التنغيم، وتعرف نوع كل صوت في اللغة العربية في مقابل الأصوات في اللغة الأم.

٢ ـ إدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتحدث.

٣ ـ الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع.

٤ ـ فهم الرسالة والتفاعل معها.

٥ ـ مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة.

وتتضح معاني هذه العناصر والمكونات بتناولها مفصلة فيما يلي:

أولاً:- التمييز الصوتي:

يميل المتعلم عندما يسمع أصواتاً مشابهة لأصوات لغته القومية لأن يعطي هذه الأصوات تفسيرات مستمدة من لغته الأم، بمعنى أن السامع يستقبل أصواتاً جديدة في ضوء أقرب الأصوات لها في لغته الأم. فالدارس الذي يطلب منه سماع جملة أو جملتين باللغة العربية ربما يواجه في الأيام الأولى لتعلمه بالعديد من الأصوات التي لم يسمعها من قبل قط. وفي مثل هذا الموقف نجده لا يكاد يتبين الفروق الصوتية التي يطلب منه إدراكها لكي يتعلم العربية. إنه يترجم الأصوات غير المألوفة إلى أصوات مألوفة لكي يستطيع إدراك ما يسمع. كما أنه يميل إلى تفسير أصوات اللغة العربية في ضوء أصوات لغته الأم خاصة إذا طلب منه أن يقلد النطق. ولقد دلت بعض الدراسات على أن دارس اللغة الأجنبية يتعلم بسرعة إذا لم يطلب منه مباشرة في أثناء المرحلة الأولى للتعلم أن يستخدم اللغة. ويؤدي بنا ذلك إلى

ضـرورة بنـاء مهـارات استقبـال اللغـة العـربية قبـل مهـارات استخدامها.

ولعل أول واجب يقع على المعلم في عملية بناء القدرة على الاستماع للغة العربية عند الدارس هو أن يعلمه أن يستقبل، وأن يميز تلك الأصوات غير الموجودة في لغته الأم من تلك الأصوات المألوفـة الغريبـة لأصـوات لغتـه الأم إن من أهـم الخطـوات الأساسية في تعلم لغة أجنبية هو ألفة النظـام الصوتـي لهـا، أي الوصول إلى درجة من الدقة والقدرة على التفريق والتمييز بين الأصـوات والملامـح الصـوتية ومنحنيات التنغيم، والنبـر في اللغة الجديدة، ذلـك أن هذا التمييز سيفيد في تمييز المعنـى والفهم في المراحل المتقدمة.هذه القدرة على التمييز ينبغي أن تنمى وتعلم قبل أن يطلب من الدارس تقليد أي سطر أو جملة تتضمـن هذه الأصـوات. وهنـاك طريق واحـد لتـدريس هذه الفروق بين الأصـوات في اللغتين هو مقابلـة أصـوات كل من اللغتين في تدريبات صوتية متقابلة. فعندما نعلم اللغة العربية للناطق بالإنجليزية مثلاً علينا أن ندرك صعوبات النطـق التـي ستواجهه وذلك بالرجـوع إلـى التشابـه والاختلاف بين النظـام الصوتي في اللغتين. وينبغي الإشارة إلى أن الصعوبـات التـي تواجه الناطق بالإنجليزية في تعلمه للعربية ترجع إلى تغير Arabic Allphonic والتي تصل بين حدود الأجزاء الصوتية ولعلنا نستطيع أن نقسم الأصوات في اللغتين إلى المجموعات الآتية:

١ ـ أصوات قريبة الشبه في اللغتين وهي:

ش	ي	و	م	ف	ج	ك	ب	ذ	ث
Š	Y	W	M	f	J	K	B	TH	th

٢ ـ أصوات أقل شبهاً وهي:

(أ) ن ز س د ت ل هـ

(ب) H L T D S Z N

٣ ـ أصوات مختلفة وهي

(أ) ر ع ح غ خ ق أ ط ظ

Z T Ɔ Q X gh ḩ C R

(ب) I – A – U – E – O

٤ ـ أصوات مختلفة في الحرف لها مقابل في الصوت

ث ذ ص ض

TH th (su – so) – suddenly

فمجموعة الأصوات الأولى لا تمثل أية صعوبة للدارس الإنجليزي، وذلك لأنها تتشابه في اللغتين. ومجموعة الأصوات الثانية (أ) تتكون من أصوات أسنانية ذات مقام عال ولكنها ذات شهيق أقل قوة من مثيلاتها في اللغة الإنجليزية. وهي بصفة عامة تمثل صعوبة فقط عندما يعرفها الدارس في بيئة غير عادية فمثلاً (ن) ذات النمط السني العربي يمكن أن ينطقها الانجليزي بشكل مقبول جداً، ولكنه من الصعب أن تدرك عندما تأتي بعد التاء كما في كلمة (قطن) (Qutn) (Cotton).

أما مجموعة الأصوات الثانية (ب) فكل صوت يتطلب انتباهاً خاصاً. ذلك أنه مع أن نطق حرف (هـ h) سهل إلا أنه غالباً ما يتداخل مع صوت (H ح). والتمييز بين الأصوات الحنجرية والأصوات البلعومية في كل المواضع يمكن تحقيقه من خلال التدريب المستمر في مثل المتقابلات التالية:

هرم	حرم
بله	بلح
ساهر	ساحر
هان	حان

وهكذا بإدراك الحقائق الصوتية في اللغتين يمكن تدريب الدارس في الاستماع على التمييز الصوتي.

ونعود فنقول: إنه بعدما يتعلم الدارس معظم أصوات اللغة ربما تظهر أهمية التمييز بين الأصوات في اللغة نفسها، ولذلك ينبغي على الدارس أن يكون قادراً على تمييز الفروق بين الوحدات الصوتية المتشابهة في اللغة العربية. وقبل أن يطلب منه تحقيق هذه الفروق وإدراكها كما تأتي في السياق يجب تدريبه عن طريق تدريبات تقدم فيها الأصوات منفصلة تمكنه أن يدرك بالسمع هذه الاختلافات والفروق الطفيفة بين الأصوات. وبعد أن يتعلم الدارس التمييز بين الأصوات منفصلة، توضح هذه الأصوات في كلمات لمعرفة إلي أي مدى يستطيع الدارس أن يحدد الاختلافات الصوتية في سياق الكلمة. فالصوت والكلمات ينبغي أن يتجمعا في جملة وفي سياق له معنى لإتاحة الفرصة لتمييز سمعي عملي، ولإظهار أهمية التمييز الصوتي في فهم المعنى.

وينبغي الالتفات أيضاً إلى أن الصوت قد يتغير في النطق بتغير وضعه في الاستخدام، كما أن وصل الكلمات بعضها ببعض في الحديث السريع قد يؤدي إلى إسقاط بعض الأصوات أو تخفيفها أو ربما تغير نطقها، وأن الانفعال السائد في الرسالة

قد يغير من الصوت. وهكذا، نقول ينبغي الالتفات إلى ذلك وتدريب الدارس على الصوت منفصلاً ثم في كلمات، ثم في جمل، ثم في مواقف محادثة سريعة ومواقف اتصال شفهية انفعالية.

ثانياً ـ إدراك المعنى الإجمالي في رسالة المتحدث:

إن كفاءة الاستماع تتطلب من المستمع القدرة على توجيه انتباهه أولاً للمعنى العام، ولذلك فبعد امتلاك الدارس للقدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة بين اللغة الأم واللغة العربية، وأيضاً بين الأصوات المتشابهة في اللغة العربية ذاتها، والتمييز بين أنماط التنغيم وأنواع النطق الدلالي يصبح الدارس مهيئاً للاستماع إلى جملة من أجل الحصول على المعنى مع افتراض أن هذا الدارس قد عرف شيئاً عن اللغة. ولعل المشكلة الأولى التي تقابلنا في هذا العنصر من عناصر الاستماع هي جعل الدارس يستمع ويركز على ما يقال من أجل أن ينطبع التيار الصوتي في وعيه معنى، فهو يجب أن يسمع ما يقال مستعداً للاستجابة له من حيث الدلالة. وفي هذا يحتاج الدارس لأن يشعر بأنه من الممكن بالنسبة له أن يفهم ما يقال، وهذا يعني ارتباط إعداده في الجانب الصوتي بالجانب الدلالي والجانب النحوي والصرفي. ومما يساعد على نمو الدارس في هذا الجانب من عملية الاستماع وعيه الكامل بالغرض الذي من أجله يمارس هذا النشاط اللغوي ومدى استفادته منه في تعلم اللغة العربية بشكل خاص وفي استخدامها بشكل عام. إلى جانب أنه ينبغي إثارة شغفه بسماع ما يقال له وبفهم محتواه.

وحيث أن الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة للدارس الأجنبي يتطلب مستوى عالياً من التركيز وبذل طاقة كبيرة ومستمرة فإنه ينبغي ألا تطول فترات الاستماع والتدريب عليه في الحصة الواحدة، إذ ينبغي تنويع النشاط اللغوي خروجاً عن الاستماع ثم عودة له. . وهكذا.

ثالثاً ـ الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع (الاستماع والحفظ):

عندما يصبح الدارس قادراً على التمييز بين مختلف الإشارات والمفاتيح اللغوية واستقبال الرسالة فإنه بذلك يصبح مستعداً للبدء في تطوير قدراته على الاحتفاظ بالجمل في ذاكرته، وهذا الدارس قد يواجه صعوبات بالغة في تعلم اللغة العربية إذا لم يكن قادراً على تذكر ما قد سمعه، ولعل معظم الأنشطة اللغوية في الفصل مثل: التكرار وطرح الأسئلة والأجوبة تقوم على أساس من حفظ الرسالة وتذكرها، ولعل ـ أيضاً ـ ما يقدم للأطفال في مدارسنا من جمل يطالبون بتكرار قراءتها وكتابتها تهدف إلى تحسين قدرتهم على الإنصات والتذكر في لغتهم القومية.

ومن أجل تحسين هذه القدرة ينبغي على المعلم أن يتيح فرصاً لدارس اللغة العربية وأن يحرص على أن تكون هي لغة الدارس في كل النشاط، بشرط ألا تكون مواقف اللغة التدريبية صعبة المحتوى سريعة الايقاع، ذلك أن مثل هذه اللغة الصعبة السريعة الإيقاع لا تعدو أن تكون مجموعة من الأصوات التي

ليس لها معنى بالنسبة للدارس المبتدىء وبالتالي لا تقدم أي نوع من التدريب المفيد.

إن التتابع المناسب للأنشطة، ومستويات الصعوبة التي تتحدى الدارس ولا تحبطه أمر مرغوب في تنمية الاستماع والتذكر. وفي المراحل المبكرة من تعلم اللغة العربية ينبغي أن تكون الجمل قصيرة، فالدارس لا يستطيع أن يواصل نجاحه في التعلم إذا تضمنت الجمل التي يستمع إليها مقاطع كثيرة ومعلومات غزيرة. وبجانب قصر الجملة ينبغي الالتفات إلى أن يكون مدى السرعة بحيث يسمح للدارس بأن يفهم ما يقال. ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن السرعة العادية للناطق باللغة العربية ليست أفضل أساليب العرض، فليس معنى هذا أن يكون هدفنا هو فهم الناطق بالعربية أن تقدم مواقف التحدث بسرعة الناطق بالعربية خاصة في بداية المقرر. حقيقة ينبغي أن يكون الحديث عادياً من حيث مخارج الحروف ونطق الكلمات ومن حيث التنغيم والنبر والإدغام والترخيم ولكن بشرط ألا تعوق السرعة فهم الدارس له. إن وضع الحديث في معدل سرعة مناسب يمكن تحقيقه عن طريق التحدث في عبارات يفصل بين كل منها وقفة قصيرة وأن يكون مستواها اللغوي في حدود الخبرات اللغوية السابقة للدارس. ومع تقدم مستوى الدارس اللغوي يمكن إطالة الجملة، وتعميق مستواها اللغوي، والإسراع في نطقها.

إن من أكثر المداخل فعالية في تنمية القدرة على الإنصات والتذكر المدخل السمعي الشفوي. فبهذا المدخل يمكن أن تدرب الدارس على التذكر التمثيلي للمحادثات وإجراء الحوار

واستخدام الديالوج، ولكن يستحسن استخدام أنشطة أخرى مثل القراءة الجهرية والأسئلة والأجوبة والاستماع للغة العربية في سياقات كثيرة، ومع تقدم الدارس في المقرر تشد أوتار أذنه، وتصبح مستعدة لاستقبال النظام الصوتي للعربية ومن ثم لاتساع مدى الإنصات والتذكر.

رابعاً- فهم الرسالة والتفاعل معها:

مع القدرة على تمييز أصوات اللغة، واستقبال سلسلة من الكلمات، والقدرة على تذكرها، ومع وصول الدارس إلى مستوى يمكنه من فهم الرسائل التي تلقى عليه فإنه بذلك يكون قد حصل على الأساس الدلالي والنحوي لفهم ما يتلقى. وبمجرد أن تدرك الرسالة وتفهم وتصبح ميداناً للتفاعل الفكري، تتدخل عوامل أخرى غير الإنصات والحفظ. إن انتباه الدارس الواعي لهذه العوامل تحد بشكل كبير قدرته المبكرة على الاستماع الواعي لتعلم اللغة. من أهم هذه العوامل محاولة الدارس فهم كل عنصر من عناصر الكلام على حدة من أجل الوصول إلى الفهم الكلي. هذه المحاولة عادة ما تجعل الدارس خائفاً من الفشل؛ لأنها محاولة فاشلة بالفعل، وعلى المعلم أن يوضح له أن فهم كل عنصر بمفرده ليس ضرورياً ولا مرغوباً بل غير ممكن أيضاً ولقد وجد علماء النفس أن المعلومة تدرك بشكل كلي، وأن المحاولة يجب أن تبذل لفهم كليات المعلومة أكثر من التركيز على جزئيتها، ولقد افترض مولر بعض العمليات العقلية المنفصلة في فهم الرسالة هي:

١ ـ العملية الأولى أطلق عليها الإحساس أو الشعور ومن خلالها

يحصل المستمع على الفكرة العامة أو يحس إحساساً عاماً بمحتوى ما سمع.

٢ ـ العملية الثانية سماها التجزئة وفيها يبدأ السامع في تجزئة المحتوى إلى وحدات لغوية بسيطة مكونة من فعل وفاعل ومفعول أو مبتدأ وخبر وتكملة (Moeller,27)

وبتقسيم المحتوى إلى ما سماه مولر الجمل الهيكلية يستطيع المستمع أن يلتقط الرسالة ويفسرها بتفصيل أكثر. ولذا يرى ضرورة تدريب الدارس في هذه المرحلة على العمليات الحقيقية لفهم ما يسمع، دون التركيز على الثروة اللفظية والقواعد النحوية ودون توقع فهم كامل للتفاصيل الدقيقة للحديث.

خامساً ـ مناقشة وتطبيق مضمون الرسالة:

هذا العنصر من عناصر الاستماع والفهم يعني فهم المحتوى ومناقشته باللغة العربية، أي استقبال الرسالة مباشرة باللغة العربية والتفكير في محتواها ومناقشة باللغة العربية دون أي تدخل من لغته القومية. وهنا ينبغي إتاحة الفرصة للدارس لتطبيقات وممارسات كثيرة تمكنه من التركيز على محتوى المحادثات والقراءات دون التركيز على الصيغ اللغوية وطريقة التعبير. هذه التطبيقات والممارسات تتمثل في الاستماع إلى اللغة العربية في سياقات واسعة. فإذا كنا نستخدم الكلمات المفردة في التمييز الصوتي، والعبارات والجمل في الإستماع والتذكر فيجب هنا أن نستخدم المحادثات القصيرة والقراءات الشفوية التي تحتاج إلى متابعة وفهم.

إن القدرة على فهم مواد مألوفة للدارس دون الالتفات إلى الصيغ المستخدمة هو في الحقيقة إنجاز سيكلوجي كامل. وهذه هي الصعوبة في الوصول إليه ومن هنا ينبغي أن يستحوذ على اهتمام المعلم والدارس. ومع هذا ينبغي أن يمتد الفهم في هذه المرحلة إلى فهم المتحدثين باللغة في مواقف يومية طبيعية متميزة عن تلك المواقف المقصودة في تعليمه داخل الفصل. إن تعلم اللغة وفهمها بشكل فعال وحقيقي يعني استخدامها شفوياً والاستجابة لها في المواقف اليومية العادية.

تدريس الاستماع:

لكي ينجح المعلم في تدريس الاستماع عليه أن يتعرف أولاً العادات اللازمة للمستمع الجيد، ويمكن تلخيصها فيما يلي:-

١ ـ عند بداية الاستماع:

أ ـ أن يعرف لماذا يستمع.
ب ـ أن يجلس في المكان الذي يجنبه المشوشات.
ج ـ أن يتطلع الى المتكلم.
د ـ أن يركز انتباهه ويكيف نفسه لسرعة المتكلم.
هـ ـ أن تكون لديه الرغبة في مشاركة المتكلم المسئولية.

٢ ـ في أثناء عملية الاستماع على المستمع أن يحاول:

أ ـ تحديد أغراض المتكلم.
ب ـ تذكر النقاط الهامة.
ج ـ متابعة الأمثلة والأدلة بعناية.
د ـ فهم ما يقال فهماً جيداً قبل الحكم عليه.

٣ ـ وعند تقويم الحديث عليه أن:

أ ـ يربط بين النقاط التي يثيرها المتحدث وبين خبراته الشخصية.

ب ـ يحدد أسباب موافقته أو معارضته.

ومن أهم ما تؤكد عليه عملية تعلم الاستماع تزويد المستمع بالقدرة على تحليل العرض الكلامي وكشف الأسباب التي أدت إلى النتائج المختلفة التي يتم الصول إليها خاصة عند المشاركة في الاجتماعات والمناقشات.

٤ ـ يحتاج الاستماع الغرضي من المعلم أيضاً معرفة بعض الأمور منها:

أ ـ أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الفهم.

ب ـ أن فهم غرض المتعلم يعتبر أمراً أساسياً.

ج ـ أن الاستماع الجيد يتطلب القدرة على تجميع الفكرة الرئيسية وإعادة تكوينها.

٥ ـ ولكي ينجح المعلم في تكوين عادات الاستماع الجيد عند الدارسين عليه أن يعرف أولاً مستواهم في هذه المهارة، ويمكنه ذلك من الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ ـ هل يميز الدارس الاختلافات البسيطة بين الكلمات؟

ب ـ هل يستطيع أن يتعرف الكلمات المسموعة؟

ج ـ هل يستطيع تمييز المتشابهات والاختلافات والأصوات الأولى والمتوسطة والأخيرة للكلمات؟

د ـ هل يستمع بانتباه إلى الأحاديث الشائقة والقصص القصيرة؟
هـ ـ هل يستمع إلى قصة أو مقالة لغرض خاص؟
و ـ هل يتبع التوجيهات الشفوية؟

ولعل أهمية معرفة المعلم مستوى الدارسين في مهارة الاستماع ترجع إلى وجود درجات مختلفة في القدرة على الاستماع، وهذه القدرة تنمو بالتتابع، وربما كان المستوى الأول في نمو الاستماع ـ كما سبق أن ذكرنا ـ هو الدقة السمعية أو الحدة السمعية في التمييز الصوتي، ذلك أنه إذا لم تكن الأذن قادرة على الاستجابة لموجات الصوت وترجمتها عن طريق الجهاز العصبي فكل مهارات الاستماع الأخرى تصبح معطلة. فالسمع القوي هو الخطوة الأولى في الإنصات، أما الخطوة الثانية فهي التفسير والتمثيل الأذني الذي عن طريقه يفهم المستمع ما قيل، أما الخطوة الثالثة فهي التمييز والحفظ.

بعض مهارات الاستماع الجيد:

إن معرفة المعلمين مستوى الدارسين يساعدهم على تنمية بعض مهارات الاستماع لديهم، ففي مرحلة تعليم الاستماع ينبغي أن نركز مع الدارس على أن:

١ ـ يعرف غرض المتكلم.
٢ ـ يتعاطف مع المتلكم.
٣ ـ يتوقع ما يقال.
٤ ـ يستمع للأفكار الرئيسية.
٥ ـ يستمع للتفاصيل.

٦ ـ يتبع التعليمات الشفهية.
٧ ـ يتذكر تتابع التفاصيل.
٨ ـ يستخلص الاستنتاجات.
٩ ـ يلخص في عقله ما يقال.
١٠ ـ يستمع ما بين السطور.
١١ ـ يميز الحقيقة من الخيال.
١٢ ـ يميز المادة الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع من المادة غير الأساسية.
١٣ ـ يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.
١٤ ـ يستمع في ضوء خبراته السابقة.
١٥ ـ يحلل ويفند ما يقال.
١٦ ـ يستمع بتذوق واستمتاع.

والدارسون الأجانب للغة العربية عادة ما يحتاجون إلى التدريب المنظم على هذه المهارات، فمنهم من لا يستطيع ملاحظة الأصوات بدقة، ومنهم من لا يستطيع متابعة الأفكار، ومنهم من لا يستطيع استحضار معنى ما يسمع لعدم ارتباط المعنى بخبراته. ومنهم من لا يدرك العلاقات التي تربط بين الأفكار. ومنهم من لا يكتشف الجانب الوظيفي والتطبيقي لما يقال.. الخ. وكلما نمت هذه المهارات نمت لدى المتعلم مهارات الحديث ونمى لديه الاستعداد للقراءة.

توجيهات أساسية في تدريس الاستماع:

أ ـ في دروس الاستماع على المعلم أن يوجه الدارسين إلى الاستماع للموقف مرتين أو ثلاثاً من أجل التقاط المعنى العام

قبل التفكير في الكلمات كلمة كلمة أو العبارات عبارة عبارة. أي أن على المعلم في هذا أن يوجه انتباه الدارسين إلى الوحدات الكبرى من جمل وفقرات إذا ما أرادوا معايشة الحديث والاستمتاع به. ذلك أن تفحص كل كلمة يبعدهم عن الصورة الكلية، ولا يمكنهم من متابعة الحديث، ويفقدهم ترابط المعلومات، ويؤدي في النهاية إلى موقف من الحيرة والغموض.

ب ـ على المعلم أيضاً أن يشجع الدارسين على بذل الجهد من أجل استبعاد لغتهم القومية من التدخل في الموقف الاستماعي. حقيقة أن التفكير في البداية باللغة العربية أمر صعب ومع هذا فمقاومة تدخل اللغة القومية أمر مرغوب. إن الدارسين الذين يواصلون جهدهم في الاستماع باللغة العربية يجدون بعد فترة أن الحواجز بينهم وبين اللغة ليست بالصعوبة التي يتخيلونها ومن ثم يشعرون بالسرور كيف أنهم تغلبوا على هذه الصعوبات وأنجزوا إنجازاً كبيراً يعزز مراحل تعلمهم للغة بعد ذلك.

إن الاستماع للغة العربية عن طريق اللغة العربية له ميزتان:

١ ـ أنه يمكن الدارس من البدء في التقاط المعنى العام.

٢ ـ أنه ينمي لديهم القدرة على مناقشة ما يستمعون إليه باللغة العربية.

٣ - يجب أن يحدد المعلم لكل درس من دروس الاستماع أهدافاً واضحة تمكنه وتمكن الدارسين من إدراك العلاقة بين المضمون المقدم والغاية التي من أجلها يقدم.

٤ - يجب أن يتدرج درس الاستماع من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيداً على أن يتوافق هذا التدرج مع مراحل نمو عملية الاستماع وتدرج المهارات اللازمة لها.

٥ - يجب أن تكون مواقف الاستماع حيوية وشائقة ولها مضمون يمكن أن يترك أثره في ذاكرة المستمع من حيث أعمال التفكير ثم الاستيعاب والتذكر والاستدعاء.

٦ - يجب العناية بتوجيه الدارسين نحو معرفة ما يجب أن يستمعوا إليه، والوقت والمكان المناسبين للاستماع وأيضاً كيفية الاستماع.

٧ - يمكن أن يستمع الدارسون إلى مجموعة أحاديث ثم يطالبون باسترجاعها على شرائط مسجلة بأصواتهم، ثم يعودون فيستمعون إليها بأصواتهم فسماع الدارس لحديثه بعد أن تدرب على استماعه يقدم له ما يسمى بالتغذية الرجعية خاصة لو عاد فسمع التسجيل الأصلي الذي تدرب عليه.

٨ - ينبغي استخدام أنماط لغوية مألوفة، ما إذا كانت هناك أنماط غير مألوفة فينبغي دراستها من قبل حتى يألفها الدارس ولا ينصرف عن الاستماع إليها إلى الانغماس في فك رموزها والتوقف عند كلماتها وتراكيبها. ويمكن بعد كل فترة استماع توجيه سؤال قصير يمكن من خلاله معرفة مدى فهم الدارسين.

٩ - ينبغي أن تقدم التدريبات والاختبارات على أساس من مواقف لغوية طبيعية لأن تدريب الدارس على أساس من مواقف لغوية مصطنعة ليست شائعة بين المتحدثين من أبناء اللغة أمر يعتبر مضيعة للوقت والجهد ومضلَّة للدارس عندما يواجه مواقف طبيعية للحديث.

بعض العوامل المؤثرة على تنمية الاستماع:

هناك عوامل عديدة تؤثر في الاستماع، فالسمع مهم للاستماع أهمية الرؤية للقراءة، فإذا كان سمع الدارس ضعيفاً وجب تزويده بما يعوضه عن هذا الضعف وإجلاسه في أفضل مكان يتيح له القدرة على الاستماع. وثمة عوامل مادية في حجرة تعوق الاستماع كالضوضاء التى تنبعث من الطريق.... الخ وعلى المعلم أن يبذل قصارى جهده لتوفير الجو الذي ييسر الاستماع الجيد في حجرة الدراسة.

وفيما يلي عدة مقترحات تساعد على تنمية الاستماع لدى الدارسين:

١ - وضع الدارسين في أماكن ملائمة والعمل على التقليل من الضوضاء وعوامل التشتت.

٢ - لجعل الدارسين أكثر تهيؤاً واستعداداً للاستماع علينا أن قوم بربط مادة الاستماع بخبراتهم السابقة وباهتماماتهم مع توضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة.

٣ - مساعدة الدارسين على إدراك الهدف من الاستماع والرغبة فيه سواء أكان الهدف هو تمييز الأصوات أو متابعة الأفكار أو تحديد الأخطاء فيما يلقى عليهم.

٤ ـ جعل المادة المسموعة ملائمة لمستوى الدارسين وقدرتهم على الانتباه.

٥ ـ توجيه الدارسين ومساعدتهم على إعادة إلقاء ما سمعوه وتلخيصه وشرحه وتقويمه.

٦ ـ توجيه الدارسين نحو تنمية قدراتهم على تقوية نموهم في مهارة الاستماع ويتم ذلك لو استطاع كل دارس أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

أ ـ هل لدي القدرة على التهيؤ للاستماع؟
ب ـ هل أعطي المتكلم اهتمامي وانتباهي؟
ج ـ هل أفكر في المتكلم؟
د ـ هل أستطيع إلتقاط الفكرة الرئيسية؟
هـ ـ هل أستطيع استعادة الأفكار بانتظام؟
و ـ هل أستطيع اتباع الإرشادات التي تلقى على سمعي؟
ز ـ هل أستطيع إعادة حكاية ما سمعت؟
ح ـ هل أستمع دون تدخل من لغتي الأم؟

٧ ـ ومن الأمور المهمة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار من حيث تأثيرها على تنمية الاستماع اتجاه المعلم نفسه نحو هذه المهارة. فينبغي أن يكون المعلم مستمعاً جيداً تماماً، والمعلم الحكيم هو الذي يستمع ليشجع الدارسين على التعبير والاستماع وفيما يلي بعض المقترحات التى تفيد المعلم في ذلك:

أ ـ خصص وقتاً تستمع فيه لمحاولات الدارسين لاستعادة ما سبق أن استمعوا إليه.

ب ـ اعط انتباهك لكل محاولة ، وحاول أن تظهر أنك تريد أن تفهم .

ج ـ حاول أن تستخدم الاستجابات اللفظية مثل حسناً، نعم ، استمر، واضح .

د ـ عليك أن تظل صامتاً، تهز رأسك لتدلل على متابعتك للحديث وفهمك .

هـ ـ لا تلح من أجل الحصول على استعادة كاملة لما سمع الدارس .

و ـ استحب لأفكار الدارسين وأدخلها في الأنشطة فما أجمل أن يرى الإنسان فكرته وقد قبلت من الجماعة .

التدريب على الاستماع :

تعتبر التدريبات جزءاً مهماً في تدريس الاستماع فهي تمثل مضموناً وطريقة لتنمية وتحسين مهارات الاستماع المختلفة . وفيما يلي نقدم للمعلم بعض التوجيهات فيما يختص بتدريبات التمييز الصوتي ، وتدريبات الفهم والاختيار والحفظ .

أ ـ بعض التوجيهات في تدريبات التمييز الصوتي :

١ ـ ينبغي الاستعانة بالشرائط والتسجيلات والأفلام والناطقين باللغة .

٢ ـ قبل الاستماع الى الشرائط والمسجلات يمكن تخصيص وقت كاف لتحسين التعرف الأذني لعدد من الكلمات الجديدة التي تظهر في التسجيل .

٣ ـ إن التدريب على النطق المناسب للأصوات والتدريب على سماعها أمر مهم جداً. فالدارس ينبغي أن يسمع الصوت بوضوح قبل أن يبدأ نطقه. فالصورة الصوتية تسمع عقلياً قبل أن تأخذ طريقها إلى الفهم. فإذا كانت هذه الصورة العقلية للصوت غير مضبوطة فسوف لا تكون عملية إخراج الصوت دقيقة. إن اتفاق سماع الصوت بدقة يؤدي إلى أن يصبح الاستماع إلى اللغة المتعلمة عادة تلقائية.

٤ ـ يحتاج الدارس لتكوين عادة الاستماع التلقائي إلى تطبيقات على تمييز الأصوات وتمييز عناصر المعنى من خلال مخارج الألفاظ ودرجة الصوت والتنغيم.

٥ ـ الحوار التعليمي مناسب لهذه المرحلة، ولعل الحوار المكتوب في شكل أحاديث حقيقية يقدم تطبيقاً جيداً على التعرف الشفوي للكلمات الشائعة والأنماط الصوتية والتركيبية.

ب ـ بعض التوجيهات في تدريبات الفهم والاختيار والحفظ:

لما كان الغرض من مرحلة الفهم في الاستماع هو متابعة فقرات مترابطة تنمو فيها فكرة يحاول الدارس متابعتها لفهم جوهرها واستبعاد ما لا يضيف إليها شيئاً، فإن من أنسب ما يقدم منها من تدريبات ما يلي:

١ ـ الاستماع الى مواقف قصصية حوارية بسيطة تعتمد على الحوار الشائع وتقدم بسرعة صوتية للحديث العادي لأهل اللغة.

٢ ـ الاستماع إلى أحاديث جماعية يشترك فيها أشخاص من المتحدثين باللغة العربية بينهم فروق صوتية يمكن إدراكها

بسهولة على أن تكون موضوعات هذه الأحاديث من اهتمامات الدارسين.

٣ - يمكن استخدام أحاديث مقصودة وأحاديث عابرة وأحاديث تلفونية... الخ بحيث يشعر الدارس أنه يعايش واقع اللغة خارج الفصل.

٤ - يمكن استخدام قوائم من الأسئلة يستمع الدارس من أجل الإجابة عنها وفي أثناء الاستماع يمكنه أن يضع الإجابات بسرعة، ويمكنه أن ينتظر إلى النهاية ثم يسجل الإجابات.

٥ - يمكن إعادة الاستماع وإعطاء الدارس فرصة ثانية للإجابة وبمقارنة الإجابتين يمكن أن يحدث عند الدارس تغذية رجعية.

٦ - ينبغي مع تقدم الدارس تشجيعه على الاستماع إلى أنواع مختلفة ومتعددة من المواد، فيدرب على الاستماع إلى روايات وأشعار ومحاضرات موضوعات ثقافية ومهنية تتصل بالدارس.

٧ - يمكن الاستعانة في هذه المرحلة بنشرات الأخبار والروايات والأفلام الصوتية والندوات العامة والمناقشات.

بعض الأساليب والأنشطة للتدريب على الاستماع:

هناك مواقف كثيرة يمكن من خلالها تعليم الاستماع وتنميته وتدريب الدارسين عليه. وسنورد هنا بعض الأنشطة المفيدة التي يمكن أن يقوم بها المعلم أو يأتي على منوالها بأنشطة أخرى:

١ - يختار المعلم حدثاً شائقاً مناسباً من حيث مستواه اللغوي لمستوى الدارسين ومثيراً لاهتماماتهم وميولهم ثم يقرؤه أو يقصه عليهم وهم ينصتون إليه، وبعد الانتهاء من الاستماع إليه يطرح

عليهم بعض الأسئلة التي تتناول العناصر الأساسية في الموقف أو الأفكار الهامة.

٢ ـ يستطيع المعلم أن يقص عليهم قصة مناسبة سهلة، ويطلب منهم واحداً بعد الآخر أن يسرد القصة دون التدقيق في سلامة اللغة المستخدمة.

٣ ـ يدرب المعلم دارساً متقدماً على سماع قصة قصيرة خارج الفصل ويدربه أيضاً على قصها ثم يطلب منه أن يلقيها على زملائها في الفصل، وبعد ذلك يدار نشاط تعليمي يتناول القصة المسموعة كمناقشة بعض أحداثها أو الإجابة عن بعض الأسئلة.

٤ ـ يمكن للمعلم أن يعطي مجموعة من التوجيهات مرة واحدة في الفصل ثم يطلب من بعض الدارسين إعادتها شفوياً، ومن البعض الآخر تنفيذها مثل:

خذ الكراسة من الدرج وضعها على الكرسي، واعط الكتاب الأخضر للجالس على يمينك... وهكذا.

٥ ـ يمكن استخدام ما يسمى بلعب الدور Roll playing فمثلاً يمكن إقامة مباراة بين دارسين أحدهما يمثل ضيفاً يريد التحدث إلى أحد أصدقائه من الدارسين في الفصل والآخر يمثل معلم الفصل ويقوم الضيف بوصف صديقه بحيث تنطبق هذه الأوصاف على أحد الدارسين فإذا استطاع أحد الدارسين أن يخمن من هو الدارس المطلوب قبل أن يعرف المعلم أخذ دوره في المباراة وهكذا مثل هذه المواقف تساعد على نمو مهارة الوصف الشفهي والاستماع.

٦ ـ يمكن أن يضع المعلم رسالة هامة يود نقلها إلى الدارسين، فتنتقل من دارس إلى آخر حتى تصل إلى الدارس الأخير فيعيدها بصوت عال، وهذا التدريب يؤكد الحاجة إلى دقة الاستماع في الاتصال والتفسير.

٧ ـ يمكن للمعلم أن يقرأ على الدارسين موضوعاً قصيراً وسهلاً ثم يعطيهم أسئلة يجيبون عنها شفوياً ولا يصحح الاجابات، ثم يعيد الموضوع ثانية ليراجع كل منهم إجابته الأولى ويصححها.

٨ ـ يتكلم المعلم جملة أو جملتين غير متفقتين في السياق أو غير منتظمتين بشكل منطقي ثم يسأل الدارسين عن رأيهم في المادة التي سمعوها.

٩ ـ يمكن للمعلم أن يكثر من الأسئلة الشفهية التي تتطلب الإجابة عنها أكثر من كلمة ومثل هذا النشاط يعلم الاستماع الفاهم الناقد.

١٠ ـ يمكن استخدام أحاديث تدور حول مواقف فكاهية ونوادر وحكايات ومحادثات وتمثيل وأغانٍ وأناشيد وموسيقى فكلها أنشطة هامة لتنمية القدرة على الاستماع. وهناك أنشطة كثيرة يمكن أن يفكر فيها المعلم ويطوعها لتدريبات الاستماع وينسج على منوالها بحيث تتنوع خبرات المتعلم المتصلة بهذه المهارة.

وفي نهاية حديثنا ينبغي الإشارة إلى أن من المشكلات التي يجب أن يتغلب عليها المعلم في تنمية الفهم في الاستماع هي قصر مدى الانتباه الذي يعانيه كثير من الدارسين. ولعل هذه المشكلة

ناتجة من عدم حاجتهم إلى التركيز في لغتهم الوطنية ومن ثم لم يدربوا عليه حيث لا حاجة لذلك في اللغة الأم، فهم في لغتهم الأم قد وصلوا إلى مستوى يمكنهم من التنبؤ بفكرة المتحدث قبل أن يكملها ومن استبعاد الأشياء الزائدة والتكرار ومن التركيز التلقائي على المضمون، ومن هنا على المعلم أن يؤكد للدارسين أهمية الانتباه والتركيز في الاستماع وأن يسعى إلى الوصول بمستوى الانتباه في اللغة العربية إلى مستواه في اللغة الأم، ولكن في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة.

الفصل الرابع

تعليم الكلام

تعليم الكلام

تظهر أهمية تعليم الكلام في اللغة الأجنبية من أهمية الكلام ذاته في اللغة. فالكلام يعتبر جزءاً أساسياً في منهج تعليم اللغة الأجنبية، ويعتبره القائمون على هذا الميدان من أهم أهداف تعلم لغة أجنبية، ذلك أنه يمثل في الغالب الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة.

إننا كثيراً ما نجد أن نسبة عالية ممن يقبلون على تعلم اللغة العربية تهدف أولاً إلى التمكن من الكلام والتحدث بهذه اللغة، كما أننا حينما نقول (فلان يعرف اللغة الانجليزية، مثلاً) يتبادر إلى الأذهان أنه يتحدثها، معنى ذلك أن هناك ضرورات لتعلم الكلام يمكن أن توجز بعضها فيما يلي:

١ ـ أن الأسرة عندما تعلم ابنها لغة أجنبية إنما تتوقع أن يتحدث بها.
٢ ـ أن الكبير عندما يقبل على تعلم لغة ما يكون التحدث بها في مقدمة أهدافه.
٣ ـ أن النجاح في تعلم الكلام باللغة الأجنبية يدفع إلى تعلمها وإتقانها.
٤ ـ أننا لا نتصور إمكانية الاستمرار في تعلم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية دون التحدث.
٥ ـ إننا الآن نعلّم أجيالاً أكثر ميلاً للاستماع للبرامج الإذاعية، ولمشاهدة برامج التلفزيون والأفلام. وأقل ميلاً للقراءة والتعامل مع الكلمة المكتوبة.

٦ ـ أن الفرد عندما يقرأ ويكتب إنما يفكر بوساطة ما تعلمه شفوياً استماعاً وحديثاً. ففي القراءة مثلاً نحن نفحص ما وراء السطور بحثاً عن المقابل الشفوي حيث نضيف فكرياً ومعنوياً أشياء ليست ظاهرة في الكلمة المكتوبة (المنلوج).

وفي الكتابة نحن نكتب ما نقوله شفوياً لأنفسنا، حيث عندما نكتب لغة أدبية فنحن عن طريق الحوار الداخلي نقوم بتخير الكلمات والتراكيب والجمل والصور التي تعبر أحسن تعبير أدبي عن المعنى الذي نريده.

٧ ـ أن عملية تعلّم اللغة ذاتها والاستفادة من المعلم تعتمد على الحديث، فالمعلم في تدريسه وتصحيحه أخطاء الدارسين يستخدم الكلام، وهو حتى عندمايصحح كتابات الدارسين إنما يناقشهم في ذلك شفوياً.

٨ ـ أن هناك حقيقة أثبتتها الدراسات وخبرات الممارسة تقول: إن معظم الذين يتعلمون اللغة الأجنبية من خلال القراءة والكتابة فقط يفشلون عند أول ممارسة شفوية للغة.

وبالرغم من هذه الضرورة التي تدفع الأفراد لتعلم اللغة ومن ثم تعلم الكلام إلا أننا نجد أن هذه المهارة لا تلقى الاهتمام الكافي في عملية تعليم اللغة، حيث ينظر إليها باعتبارها جزءاً ثانوياً أو عرضياً من اللغة يمكن أن ينمو ويتحقق بطريقة تلقائية مع تقدم الدارس في تعلم اللغة. ولعل هذه النظرة خاطئة تماماً ويرجع إليها سبب الفشل في تعلم استخدام اللغة استخداماً فعالاً. ولعل هذا يدعونا إلى ضرورة الالتفات إلى إكساب هذه المهارة بطرق فعالة، وإعطائها الاهتمام الذي يعطي للقراءة والكتابة والقواعد إن لم يكن أكثر.

طبيعة عملية الكلام:

الكلام مهارة انتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث أي أن الكلام عبارةعن عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة.

كما أن الكلام يعتبر عملية انفعالية اجتماعية، فهناك مصدر للأفكار، والاتجاه الذي تأخذه، والموقف الذي تقال فيه، والشخص الذي تقال له. معنى هذا أن الكلام هو عملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية اتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي. ومن هنا فالغرض من الكلام نقل المعنى، والحقيقة أنه ليس هناك اتصال حقيقي دون معنى، ولا معنى حقيقي دون أن تتوافر في الرسالة ناحية عقلية وناحية انفعالية اجتماعية، وهما ناحيتان تعطيان للرسالة أهميتها ومعناها. ولعله يمكننا في ضوء هذا فهم عملية الكلام التي سنعلمها.

- هل يتكلم الطلاب عندما نسمعهم يقلدون الأصوات التي يقدمها لهم المعلم؟
- هل يتكلمون فعلاً عندما نسمعهم يرددون سطراً من حوار؟
- هل يتكلمون عندما يعيدون تمثيل حوار محفوظ؟
- هل يتكلمون وهم يرددون تدريبات النطق النمطية؟

إن تقليد الأصوات، ومتابعة نموذج لغوي وترديده، ونطق

بعض الأنماط اللغوية كل هذه العمليات عمليات صوتية وليست كلامية، ذلك أن الكلام هو التعبير عن الأفكار، أي أننا نعلم الكلام من أجل أن يستطيع المتعلم الاتصال الشفوي المباشر مع أبناء اللغة. وليس معنى هذا أن يتساوى المتعلم مع ابن اللغة في القدرة على الكلام وفي سرعته وفي طريقة نطقه وتنغيمه ولكن يكفينا في ذلك مستوى يمكن المتعلم من التعبير عن أفكاره ومن تبادلها مع سامعه ومحدثه، لذلك فعلينا عندما نعلم هذه المهارة أن ندرك أن الغرض هو تنمية القدرة الكلامية عند الدارسين إلى الحد الذي يستطيعون معه التركيز على الرسالة أكثر من الصيغة اللغوية أي التركيز على المضمون أكثر من الشكل.

ما الوقت المناسب لتعليم الكلام:

تعتبر البداية الصحيحة أساساً سليماً لنجاح العمل، فالبداية الصحيحة تجنبنا كثيراً من الإجراءات الإصلاحية والأعمال العلاجية. فإذا صممنا على أن نعلّم اللغة منذ البداية تعلماً سليماً فإننا بذلك نكون قد عرفنا طريقنا إلى تشكيل العادات السليمة لاستخدام اللغة. إنه لسهل على الإنسان أن يكون عادة جديدة سليمة من أن يستأصل عادة قديمة، ولذلك فالأمر سهل بالنسبة للمعلم عندما يعلم الكلام منذ البداية تعلماً سليماً، على حين سيكون الأمر صعباً جداً عندما يحاول ذلك بعد بداية خاطئة يكون المتعلم قد كون فيها عادات خاطئة.

ولعل تحديد البداية في تعليم الكلام تدعونا للإجابة عن السؤال التالي: متى تبدأ تعليم الكلام؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال نجد أن البعض كان يميل في

الماضي لتأخير الكلام حتى المراحل المتقدمة من دراسة اللغة وذلك إصراراً منهم على الاستخدام الصحيح للغـة في الـكلام وهذا لا يتأتى إلا بعد فترة من تعلم اللغة. هذه النظرة قاصرة لأن الاستخدام الصحيح للغة في الكلام لن يتأتى إلا إذا استخدمت اللغة فعلاً منذ البداية المبكرة لتعلمها. فمنذ البداية ينبغـي أن يكون الدارسون قادرين على استخدام محتوى الـدرس الأول في التعبير الشفوي عن أنفسهم قبل الانتقال إلى الدرس الثاني. فتقديم تعلم الحديث في فترة مبكرة من تعلم اللغـة أمـر مهـم لأسباب عديدة منها ما يتعلق بالدافعية، فالدارس يقبل على تعلم اللغة وفي ذهنه الاستخدام الشفوي لها، وعندما تمر الأيام دون أن يتمكن من الكلام بها يحدث له نوع من الإحباط وينتابه شعور بأن التحدث بهذه اللغة أمر صعب بعيد المنال. لذلك لا ينبغي تأخير التدريب على الحديث بل يجب أن يكون نشاطـاً طبيعياً منذ الدرس الأول لتعلم اللغة. وبالإصرار على البدء من الدرس الأول وتدرج السيطرة على كل جزء يقدم من المقـرر يستـطيع المعلم أن يبني أسساً صلبة للمستقبل عندما يتقدم الدارس في تعلم اللغة، كما سيحس الدارس بالرضـا عندما يرى أن أهدافه القريبة من تعلم اللغة تتحقق شيئاً فشيئاً. وهناك حقيقة تقول: إن الفرد لا يستطيع أن يكتسب مهـارة اللغـة إلاّ إذا مارسهـا في التعبير عن نفسه، ومثل هذا التعبير ليس ممكناً فقط منذ البداية بل هو أساسي.

إن المسلمة التي تقول: إنه لا يجب أن تلقي شخصاً ما في الماء ليسبح إلا بعد أن يتعلم السباحة، وبالتالـي لا يجـب أن يمارس الشخص التحدث باللغة إلا بعد أن يتعلم اللغة، مسلمة

خاطئة. لن يسبح الفرد إلا إذا مارس السباحة ولن يتعلم الحديث إلا إذا مارس الكلام فعلاً. فالسباح لم يصل لهذا المستوى من المهارة في السباحة إلا بعد أن تدرب ومارس السباحة فعلاً مدة طويلة ومنذ بدأ يضع قدميه في الماء. والذي يتعلم اللغة من أجل أن يتحدث بها، لن يحقق ذلك إلاّ بعد أن يتدرب ويمارس الكلام منذ اليوم الأول لتعلمه اللغة، وفي كلتا الحالتين لا بد أن يتعرض لأخطاء كثيرة يصححها له مدربه أو معلمه، ولعل الممارسة هنا هي التي كشفت له عن أخطائه، فإذا لم يكن قد تعلم عن طريق الممارسة الفعلية لم يكن ليعرف خطأه وصوابه. والخطأ ليس معناه أن المتعلم لا يعرف قواعد اللغة بل قد يكون معناه عجزه عن تجميع عناصر اللغة ووحداتها للتعبير عن الفكرة.

نحن نعلم أن الدارس للغة أجنبية لا يستطيع أن يطبق ما يتعلمه في الفصول من عادات كلامية جديدة في حياته اليومية مثلما يفعل ذلك أبناء اللغة، ولأن ممارسته للحديث في مواقف طبيعية ومحببة في المدرسة لا تتعدى ساعة أو ساعتين في اليوم، ولأن قوة عادات لغته الأم تشارك في إعاقته عن التعبير عن نفسه باللغة الأجنبية، لكل ذلك لا ينبغي تأخير التدريب على الكلام بل يجب أن يبدأ مع بداية تعلم اللغة.

وينبغي أن ندرك أن تعليم مهارة من مهارات اللغة يؤثر في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيج واحد لا يمكن فصل بعضه عن بعضه، فنمو القدرة على الكلام يؤدي إلى زيادة القدرة على القراءة بطلاقة، وبالانطلاق في القراءة واتساع قراءة الدارس يزداد محصوله اللفظي وإلمامه بالمفاهيم الثقافية مما يساعده على اختيار مفرداته وأفكاره عندما يتحدث. ومع القراءة الواسعة

ومحاولة كتابة بعض الأفكار تزداد حصيلة الدارس اللغوية، وتصبح جاهزة للاستخدام الشفوي.

ولأن اللغة المتكلمة هي في الحقيقة اللغة بمعناها الصحيح إذن - وبرغم اتصال المهارات وتداخلها - يجب تقديم اللغة المتكلمة على اللغة المكتوبة، ومن هنا فالكلام يأتي بعد فترة قصيرة فقط من دراسة الأصوات الجديدة للغة والاستماع إليها.

وإذا كنا قد أدركنا من خلال هذا العرض الوقت المناسب للبدء في تعليم الكلام فعلينا قبل أن نبدأ هذه البداية أن نتعرف على أهداف تعليم الكلام.

أهداف تعليم الكلام:

هناك أهداف عامة لتعليم الحديث يمكن أن نعرض لأهمها فيما يلي:

١ - أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية. وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

٢ - أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

٣ - أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

٤ - أن يعبر عن أفكاره مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.

٥ - أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.

٦ - أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.

٧ ـ أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

٨ ـ أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي و الاسلامي.

٩ ـ أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.

١٠ ـ أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

إن تعلم الحديث باللغة الأجنبية يعد أساساً لممارسة كثير من أنشطة الإنسان وتحقيق أهدافه ومن ذلك:ـ

١ ـ أن يطلب المتعلم شيئاً ما.
٢ ـ أن يستعلم عن الأماكن والأوقات والأشخاص.
٣ ـ أن يطلب من الآخرين عمل شيء ما.
٤ ـ أن يقيم علاقة ألفة مع أصحاب اللغة.
٥ ـ أن يحكي قصة بسيطة، أو يقول شيئاً ما للآخرين.
٦ ـ أن يشغل الجالسين بالحديث حتى يحين موعد شيء ما.
٧ ـ أن يفهم الآخرين ويوجههم ويرشدهم.
٨ ـ أن يقضي حوائجه اليومية ويؤدي ما يطلب منه من أعمال.

إن تحقيق كل هذه الأهداف منوط بمعرفتنا للجوانب الهامة في تعليم الكلام وبحثنا عن أفعل المداخل والطرق والأساليب التي تهيء عملية تعليميـة جيدة تمكن الدارس فعلاً من ممارسة اللغة ممارسة شفهية تحقق له وللجماعة الأهداف المرجوة.

بعض الجوانب المهمة في تعليم الكلام:

أ ـ النطق:

من أهم هذه الجوانب الجانب الصوتي، إذ يرى التربويون الأهمية الكبرى لتعليم النطق منذ البداية تعليماً صحيحاً. فالنطق أكثر عناصر اللغة صعوبة في تغييره أو تصحيحه بعد تعلمه بشكل خاطىء.

وليكن واضحاً في الأذهان أنه ليس المطلوب في النطق أن ينطق الدارس بشكل كامل وتام، أي يسيطر على النظام الصوتي للغة سيطرة متحدثيها، ولكن السيطرة هنا تعني القدرة على إخراج الأصوات بالشكل الذي يمكن المتعلم من الكلام مع أبناء اللغة بصرف النظر عن الدقة الكاملة في إخراج أصواتهم ونبراتهم وتنغيمهم.

إن كثيراً من الدارسين يعتمدون في تعلمهم النطق الصحيح على تقليد المعلم، ومع التسليم بسلامة نطق المعلم ودقته إلا أنهم محتاجون للتدريب المنظم على تقليد الأصوات وإخراجها، ولذلك ينبغي على المعلم ألا يترك فرصة يساعد فيها طلابه على إصدار الأصوات الجديدة والغريبة عليهم، وعليه أن يستعين في ذلك بكل السبل كوصف حركات اللسان والشفاه، وتكرار بعض المقاطع وتدريبهم فيها على تمييز الأصوات،

وتدريبهم على الاستماع الواعي للعبارات والجمل التي دخلت في حصيلتهم اللغوية. إن الأذن ينبغي أن تدرب - كما ذكرنا في الاستماع - على أن تسمع الأصوات الجديدة بشكل دقيق، وكثير من الدارسين الذين يظنون أنهم يسمعون الأصوات الجديدة بشكل جيد هم لا يسمعون في الحقيقة سوى تلك الأصوات في لغتهم الأم القريبة من أصوات اللغة التي يتعلمونها. فعادة ما يستمع الدارس فقط إلى الأصوات التي تعودت أذناه على سماعها: وتعود عقله على استقبالها والاستجابة لها، أما معظم الأصوات فتظل مختلفة عن أصوات اللغة الأم وهي تلك الأصوات التي لم يسمعها على الإطلاق. ومن هنا فعلى معلم العربية أن يقوم بعملية تقويم لنطق الدارسين للأصوات. ويحدد الأصوات العربية التي يصعب نطقها عليهم أو ينطقونها بشكل بعيد جداً عن نطقها الصحيح، ثم يقوم بتوضيح الفرق بين نطقهم للصوت والنطق الصحيح له والأسباب التي أدت إلى ذلك، ثم يكشف لهم عن الخطأ الذي يرتكبونه في تحريك اللسان والشفاه، ثم يدربهم مرة ثانية على النطق الصحيح.

إن العناية بتقديم أصوات اللغة قبل تقديم رموزها المكتوبة أمر مهم تحبذه كثير من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، من ذلك مثلاً اعتبار الفترة التي تسبق القراءة فترة أساسية في بناء العادات الصوتية للغة، فإذا كانت القراءة تقوي المهارات السمعية الشفوية فمن الضروري أن يسبقها دائماً تدريب كامل على الأصوات. ولكن لا ينبغي أن يفهم من هذا تأجيل القراءة والكتابة حتى تتم السيطرة الكاملة على النظام الصوتي للغة فهذا أمر سبق مناقشته وتوضيحه. إن الانتقال

والتحول من الكلام إلى القراء يمكن تحقيقه بنجاح بوساطة معلم يحرص دائماً على أن تسبق فترة القراءة فترة صوتية، أي يحرص أن يؤخر قليلاً الكلمة المكتوبة، وهذه الفترة التي تسبق القراءة وإن كانت قصيرة إلا أنها مهمة جداً لحقيقة أكدتها نظريات التعلم تقول «أسهل عليك أن تشكل عادة جديدة من أن تعيد تشكيل نفس العادة بعد أن تشكلت بصورة خاطئة».

ب ـ المفردات:

تعد تنمية الثروة اللفظية هدفاً من أهداف أي خطة لتعليم لغة أجنبية، ذلك أن المفردات هي أدوات حمل المعنى كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد. وعادة ما تكتسب المفردات في اللغة الأجنبية من خلال مهارات الاستقبال وهي الاستماع والقراءة، ثم تأتي مهارتا الكلام والكتابة فتفسحان في المجال لتنميتها والتدريب على استخدامها، معنى هذا أن الكلمات لا تعلم إلامن خلال السياق، أي من خلال استخدامها في مواقف شفوية أو في موضوعات للقراءة، ولذلك يفضل تقديم الكلمات للدارسين من خلال موضوعات يتكلمون فيها بحيث تتناول هذه الموضوعات جوانب مهمة من حياتهم. وهناك كثير من الخبرات والطرق التي يمكن استخدامها في تنمية المفردات لتطوير القدرة على الكلام لدى الدارسين، من ذلك طرح مجموعة من الأسئلة والأجوبة، وتقديم مواقف حوارية وقصصية تدور كلها حول مواقف من حياة الدارسين، وخبرات اجتماعية داخل الفصول وداخل المدرسة مثل المناقشات العامة

واستقبال الضيوف والمجاملات واستخدام الأدوات المدرسية، ويمكن أيضاً استخدام بعض قوائم المفردات الشائعة وعندما يلم الدارس بمجموعة كبيرة من الكلمات على المعلم أن يساعده على إعادة توظيفها مرة أخرى في مواقف شفهية مشابهة لتلك التي جاءت فيها.

ويلاحظ أن هناك كلمات يصعب تقديمها عن طريق السياق أو الطرق الأخرى التي قدمناها وفي هذه الحالة يمكن تقديمها عن طريق تعريف الكلمات أو تعريف العبارات التي جاءت بها، كما يمكن تقديمها عن طريق تمثيل المعنى أو التعبير عنه بالحركة والإشارة، وبتقدم عملية تعلم اللغة تتسع قدرة الدارس على تحديد معنى الكلمات الجديدة.

وبالرغم من إشارتنا إلى استخدام بعض قوائم المفردات الشائعة إلا أنه لا ينبغي التركيز في تزويد الدارسين بثروة لفظية على قوائم مفردات منفصلة، فالكلمات في هذه القوائم دون سياق ليس لها معنى، كما أنها لو حفظت بمعنى معين، فربما يكون لها معنى آخر في السياق، ثم أن هذه الكلمات قد لا تكون أنسب الكلمات لحاجة الدارس وللوفاء بأهدافه من تعلم الحديث باللغة.

إن تحصيل الكلمات ليس المشكلة الوحيدة في بناء المفردات، ذلك أن المتعلم يقع تحت عبء ضرورة تذكر الكلمات السابقة التي تعلمها، وفي نفس الوقت إضافة كلمات جديدة، ولذلك فالوصول إلى تنمية مفردات الدارس يجب أن يتم من خلال:

أ ـ تقديم كلمات تتصل اتصالاً مباشراً بالمواقف التي يتحدثون فيها عن أنفسهم.

ب ـ إتاحة الفرصة لممارسة استخدام هذه الكلمات في مواقف اتصال.

ج ـ محاولة إعادة تقديم هذه الكلمات في فترات منتظمة حتى لا تنسى.

ولا بد أن نشير هنا إلى مجموعة أخرى من الطرق يستحسن أن تؤخر استخدامها في تنمية المفردات إلى مرحلة تعليم القراءة مثل القراءة الواسعة ودراسة الكلمة عن طريق تحليلها التركيبي والصوتي واستخدام السياق والمعاجم.

ج ـ القواعد:

كثيراً ما يهمل المهتمون بتعليم اللغة الأجنبية الإشارة إلى القواعد، بل نرى بعضهم ينكرها تماماً. أما المتعلمون للغة أجنبية فكثيراً ما يصرحون بأن القواعد ليست ضرورية في تعلم استخدام اللغة، أي ليست ضرورية للتحدث باللغة. ومهما يكن الأمرفثمت حقيقة لا يمكن إنكارها وهي أن اللغة تحكمها مجموعة من القواعد التي ينبغي أن يعرفها جيداً المتكلم بها والتي يجب أيضاً أن يعرفها الراغب في تعلمها سواء تم ذلك في وقت مكبر أو وقت متأخر، وسواء تم بوعي أو بغير وعي. ونحن إذ نقرر هذا إنما نقرره ونحن واعون تماماً بأن صعوبات تدريس القواعد لا تحل ولا يتم التغلب عليها بتجاهل المشكلة، فالقواعد شيء ضروري لتعلم مهارات اللغة.

ولن نتناول هنا مشكلة تعليم القواعد في اللغة العربية للأجانب بالتفصيل فذلك ما سنبحثه في فصل خاص بتدريس القواعد في مكان آخر من هذا الكتاب. وسنكتفي هنا فقط ببعض الإشارات التي تجعلنا واعين بأن القواعد جانب مهم من الجوانب التي ينبغي الالتفات إليها في تدريس الكلام.

إذا ما نظرنا إلى كتب تعليم اللغة الأجنبية نجد أن القواعد عادة ما تقدم بواحد من طريقتين:

الأولى: تقديم القاعدة الجديدة من خلال حوار أو موقف قصصي، ثم تستنبط وتستخدم في مواقف حوارية جديدة.

الثانية: تقديم القاعدة الجديدة في أمثلة على شكل جمل في أول الدرس، ثم تستخرج القاعدة ويتم التدريس عليها.

وحسبما يرى المدرس إما أن يقدم تدريبات، وإما أن يقدم المفاهيم من خلال الشرح يدعمها بأمثلة سهلة ثم بتمرينات.

المدخل السمعي البصري

يمكن استخدام المدخل السمعي البصري في تعليم الكلام، ففي هذا المدخل يمكن استخدام أساليب كثيرة منها الصورة والتمثيل، وسلاسل من الأحداث. والتعبير بالملامح وكلها أساليب يستعان بها لتفسير المعنى وربطه بالصوت ثم نطقه. واستخدام هذا المدخل يقوم على عدة أسباب :

١ ـ أن ارتباط الصورة بالصوت يقلل كثيراً من الإحساس بالحاجة إلى اللغة الأم. فالمعنى واللفظ هنا يرتبطان ارتباطاً مباشراً دون حاجة لتدخل من اللغة الأم.

٢ ـ أن هذه الأساليب تلفت الانتباه منذ البداية إلى تدريب الدارسين على التفكر في اللغة الأجنبية باللغة الأجنبية ذاتها.

٣ ـ أن الحاجة للكتابة هنا تقل لأن الكلمات المتكلمة لا ترتابط فقط مع التتابع الصحيح للنطق، بل ـ أيضاً ـ مع ما تثيره الصورة من معانٍ مما يساعد على حفظ النطق واستدعائه بمجرد رؤية الصورة.

٤ ـ أن التعلم هنا يعتمد على العرض البصري مع التذكر السمعي مع الاستخدام الشفوي ولا شك أن البصر مع السمع مع الحديث والاستخدام تؤكد القدرة على الكلام.

٥ ـ أن هذا المدخل يتضمن دوافع ومثيرات للمتعلم حيث تتاح له الفرص العملية لاستخدام ما حفظ من عبارات في فترة

الاستماع وللشعور بأنه تعلم شيئاً مفيداً. فهو يعايش الناس والصور وسيشرك نفسه في مواقف حقيقية حية متحركة.

٦ - أن هذا المدخل يتسع ليشمل أساليب وإمكانات كثيرة، فمن الأساليب نجد ما يسمى بالأسلوب المباشر، وأسلوب سلاسل المواقف التمثيلية، وأسلوب الأسئلة والأجوبة، ومن الإمكانيات نجد المعسكرات والرحلات والاجتماعات، والمناقشات، وحفلات السمر، ومسابقات الكلام.. إلخ.

وسنعرض فيما يلي لبعض الأساليب وكيفية استخدامها في تعليم الحديث.

أ - الأسلوب المباشر:

وهو من الأساليب الشائعة الاستخدام في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ولعل هذا الأسلوب هو ما شاع تسميته بالطريقة المباشرة. هذا الأسلوب يقوم في الحقيقة على مبدأ رئيسي من مبادىء سيكلوجية اللغة يمكن تحويله مباشرة إلى مواقف تعليمية في حجرة الدراسة. ويخطىء من يظن أن هذا الأسلوب خاص بتدريس الكلمات والجمل فقط لاستخدامها في الكلام، ذلك أنه لا يستخدم في تدريس الكلمات والتراكيب الجديدة - فقط - بل في تدريس قواعد اللغة ومهاراتها المختلفة. ويشيع استخدام هذا الأسلوب دون وعي في كثير من المواقف والطرق التعليمية فهو يستخدم في المحاضرة والمناقشة والشرح، وفي أداء الأغاني أو قصّ القصص وفي معظم المواقف التي تحتاج إلى عمل وتمثيل وحركة في تعليم اللغة الأجنبية.

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي ربط الكلمات بالأشياء الدالّة عليها، ثم ربط الأشياء بالسياق، ثم ربط السياق بالتعبير في اللغة المتعلمة، وبما أن السياق قد يكون فكرة أو حدثاً أو موقفاً حيوياً كاملاً، فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بهذا المعنى (فكرة أو حدث) بالتجربة أو الخبرة الحقيقية التي أعطت الفكرة أو السياق نبضه الحقيقي.

بعض إجراءات استخدام هذا الأسلوب:

قد يبدأ المعلم استخدامه لهذا الأسلوب بنطق أسماء الأشياء في حجرة الدراسة ويطلب من الدارسين ترديدها، بعد ذلك يستطيع أن يتقدم قليلاً فيربط هذه الأسماء ببعض ما يحدث في الفصل فمثلاً:

ينطق أسماء مثل: كتاب، كرسي، طباشير، سبورة، مساحة

يربط هذه الأسماء: أين الكتاب؟ الكتاب فوق الكرسي.
أين الطباشير؟ الطباشير بجوار السبورة.
السبورة متسخة، امسح السبورة بالمساحة.

وكل هذه أشياء يمكن أن تحدث في الفصل، فالكلمات هنا تعلم من خلال بعض الأعمال البسيطة كالبحث عن الكتاب والطباشير ثم التحدث عن الأماكن التي يحتمل أن يكونا فيها كأركان الفصل والصناديق والأرفف.

بعد ذلك يمكن أن يتقدم قليلاً حيث تتطور هذه الأعمال، وتتعقد فتصبح تمثيلاً لقصة يقوم بها الطلاب، أو معرضاً للصور وكل موقف من هذه المواقف يستدعي كلاماً فمثلاً في معرض

الصور يمكن أن يبدأ الموقف ويسير بالشكل الآتي:

أين سنقيم المعرض؟

في حجرة الدراسة، في فناء المدرسة، في حديقة المدرسة، في حجرة الرسم.

أين نضع الصور؟

بجانب الشباك، فوق الحائط، فوق لوحات خشبية، تحت السبورة، فوق السبورة.

وهكذا تتسع المواقف ويظل محتواها كلاماً مرتبطاً بأشياء وأحداث مباشرة، ومن ذلك أيضاً إمكانية استخدام الصور والرسوم والخرائط التي تعلق على حوائط الفصل ويصمم لها مجموعة من الأسئلة. يطلب من الدراسين الإجابة عنها، وقد يطلب منهم وصف هذه الأشياء أو التحدث عنها، واختيار جزء من صورة أو رسم والتحدث عنه، كالكلام عن شجرة كبيرة في الصورة، أو ازدحام السيارات، أو شرطي المرور، أو طفل يعبر الشارع، أو وصف المحلات والمطاعم.. إلخ ما يمكن أن يظهر في الصورة والرسوم. أما الخرائط فيمكن إثارة الحديث عما بها من بلاد ومدن وبحار وأنهار وحاصلات... إلخ

فيمكن مثلاً الحديث عن مصر:

اسمها	:	مصر	اسم ابنها	:	مصري
لغتها	:	العربية	عاصمتها	:	القاهرة
نهرها	:	النيل	دينها	:	الاسلام

ولكن لا ينبغي أن يأخذ الكلام هذه الصورة التي تكاد تكون

أسئلة يجاب عنها بكلمة واحدة أو جملة واحدة بل ينبغي أن يثير الموقف سلسلة من المعاني يدور حولها الكلام. وبالنسبة لهذا الأسلوب قد يبدو الأمر صعباً في البداية عند ابتكار مواقف وأحداث. ولكن ما أن يبدأ المعلم في تقديم مواقف بسيطة حتى تتوالى في ذهنه مواقف ومشاهد كثيرة، وما أن يندمج الدارسون في المواقف حتى يقدموا مقترحات عديدة لأعمال وتمثيليات يمكن جمعها في النهاية ووضعها في قائمة يستعان بها كل ما جاءت المناسبة.

ب ـ سلسلة الأعمال والحركات التمثيلية:

وهذا الأسلوب يدخل أيضاً في إطار من المدخل السمعي البصري ويتكامل مع الأسلوب المباشر ويطبقه باختلاف بسيط وهو التركيز على الأحداث بدلاً من الأشياء أي توسيع مدى المعنى في الكلام والانتقال من الكلمة والجملة إلى الموقف المتكامل المكون من سلسلة من الأحداث المتتابعة والمترابطة. وعادة ما يستخدم هذا الأسلوب في مرحلة متقدمة بعض الشيء، ويقوم المعلم بأداء مجموعة من الأعمال ذات موضوع واحد، ويصحب أداء كل عمل منها وصف لما يقوم بعمله. ويقوم الدارسون بعد ذلك بأداء هذه الأعمال في جماعات صغيرة على أن تقوم إحدى الجماعات بالكلام المصاحب للأداء في شكل كورس، أو يطلب من كل دارس أن يصف الأداء، أو يؤدي كل دارس دوراً ويتكلم عنه وهو يؤديه.

فمثلاً يقوم المعلم من مكانه ويتجه إلى الباب ويفتحه ويغلقه وفي أثناء قيامه بهذه العملية يقول أنا أقوم من مكاني، أنا

أتجه إلى الباب، أنا أفتح الباب، أنا أغلق الباب. ويكرر المعلم هذه العملية عدة مرات. ثم بعد ذلك يبدأ فيقوم من مكانه ويسأل: ماذا أفعل الآن؟ يرد أحد الدارسين: أنت تقوم من مكانك.

يتجه إلى الباب ويسأل: ماذا أفعل الآن؟ أنت تتجه إلى الباب. وهكذا يستمر المعلم في أداء سلاسل من المواقف تصاحبها أسئلة وأجوبة، ومع الاستمرار تنمو هذه المواقف وتنمو معها الجمل والاستجابات فمثلاً:

- يخرج الدارس الكتاب من الحقيبة، يقول أنا أخرج الكتاب من الحقيبة.

- يضع الكتاب على المكتب.. أنا أضع الكتاب على المكتب.

- يفتح الكتاب على صفحة ١٧... أنا أفتح الكتاب على صفحة١٧.

وهكذا. ويمكن المعلم بعد ذلك أن يطور من الاستجابات الكلامية كأن يغير المعلم في زمن الأسئلة فقد يسأل:

ما أول شيء فعلته منذ قليل؟ لقد قمت من مكانك.

.... الخ وباستمرار تغيير شكل السؤال وتغيير زمن الفعل تنمو تدريبات الكلام والمحادثة وتنمو لدى الدارسين صيغ الإجابات وبالتالي التراكيب والجمل التي تعينهم على الكلام.

ومن المواقف التي يمكن تحويلها إلى سلاسل من الأعمال والأحداث (القيام من النوم) (الذهاب إلى العمل)

(العودة من العمل) (الذهاب إلى السوق) (ركوب الطائرة).

وفي هذا النمط من التدريبات يمكن تدريب الدارسين على استخدام أزمنة الفعل والضمائر وحروف الجر وظروف الزمان والمكان، واستخدام القواعد هنا استخدام وظيفي في جمل وعبارات تعبر عن أشياء حقيقية في حياة الدارسين. ومن مميزات هذا النمط أنه يقدم للدارسين ممارسة لغوية على درجة كبيرة من الصحة فالأخطاء عادة ما تكون قليلة لأن تسلسل الأحداث يحكم التعبير ويوجهه فكل جملة تؤدي للجملة التالية، وهذا المنطق والتسلسل يجعل الطلاب قادرين على إدراك الخطأ ويصححون بعضهم لبعض.

ومن مميزات هذا الأسلوب أيضاً أنه يمكّن الدارس من السيطرة على معاني الكلمات بسهولة ووضوح لارتباط الكلمة بمعناها مباشرة إما في شكل الشيء الدالة عليه أو الحديث المرئي، وهذا يجنب استخدام الترجمة أو القاموس المترجم. وهذا يساعد الدارس أيضاً على أن يتذكر اللغة ويستدعيها في مواقف الكلام الجديدة بشكل أسهل مما لو قدمت له معاني الكلمات في جمل منفصلة أو في مفردات منعزلة.

ميزة ثالثة تتمثل في إمكانية استخدام هذا الأسلوب في تدريب الدارسين على التعبير الحر، فيتكلمون مستخدمين ما لديهم من حقائق وأفكار وما اكتسبوه من تنظيم للحديث وذلك لأنهم مارسوا مواقف الحديث تلك التي ارتبطت بواقع الحياة وبأحداثها اليومية.

ج ـ الأسئلة والأجوبة:

تعتبر طريقة الأسئلة والأجوبة من أنسب الطرق وأبسطها وأكثرها فعالية في تدريس المحادثة باللغة العربية. وعادة ما يبدأ المعلم استخدام هذا الأسلوب بأسئلة وإجابات قصيرة ثم ومع نمو قدرة الدارسين على الاستجابة للمواقف الشفوية ينتقل المعلم إلى مراحل أكثر تقدماً، فيتقدم من السهل إلى المعقد، ومن المواقف الصغيرة إلى مواقف جوهرية تستغرق عدة دقائق. وهكذا إلى أن تتحول الأسئلة والأجوبة إلى مواقف كلامية حقيقية تقوم على الحوار بين شخصين أو أكثر.

ويحتاج أسلوب السؤال والجواب إلى دقة شديدة في تخطيط الأسئلة والتفكير فيها قبلاً حيث لا ينبغي إطلاقاً أن تكون الأسئلة اعتباطية سواء في محتواها أو صياغتها، فالأسئلة التي يجب أن يبدأ بها هذا الأسلوب ينبغي أن يكون من طبيعتها أن تسمح بما يلي:

١ ـ إجابة سهلة واضحة خالية من استخدام الأفعال، ولا تحتاج لإضافة أكثر من كلمة على صيغة السؤال.

٢ ـ إجابة لا تتطلب كلمات وحقائق وتراكيب غير معروفة للدارس، ولا تستخدم سوى زمن الفعل في صيغة السؤال.

٣ ـ إجابة مباشرة يسهم السؤال في مساعدة الدارس على تركيبها لغوياً.

وتتدرج الأسئلة من السهولة إلى الصعوبة ومن البساطة إلى التعقيد حتى تصبح أسئلة تستدعي وصفاً مطولاً لشيء أو أوامر أو حدث ما، وتخرج بذلك من نطاق نصوص الكتب وجدران

المدرسة لتتناول الحقول والمصانع والأسواق والمستشفيات والمواصلات ومكاتب البريد... الخ.

كيفية استخدام الأسئلة والأجوبة:

١ - يبدأ استخدام الأسئلة والأجوبة على شكل سؤال من المعلم وجواب من الدارس، ثم على شكل أسئلة من مجموعة وإجابات من مجموعة أخرى، ثم أسئلة من دارس وإجابات من دارس آخر، وهكذا بحيث يأخذ كل دارس دوره فمرة سائلاً ومرة مجيباً.

٢ - بعد أن يتأكد المعلم عن طريق الأسئلة والأجوبة أن الجمل والمعاني المقصودة في الحديث قد أصبحت في متناول استخدام الدارسين وأنهم قد تعلموها، عليه أن يتيح الفرص لاستخدامها في مواقف أخرى ولكنها متصلة يتبادل فيها الدارسون الكلام فيما بينهم، وتحتاج هذه المواقف لسؤال تبدأ به قد يطرحه المعلم وقد يوجه إليه الدارسين.

٣ - بعد أن يكتسب الدارسون القدرة على نطق وفهم عدد من الجمل والعبارات يمكن استخدام ما يسمى بتتابع الحديث. فيسأل الدارس جاره سؤالاً يجيب عنه. ثم يسأل الجار جاره التالي فيجيب وهكذا بحيث تسير الأسئلة والإجابات في خط واحد.. وهكذا. ولعل هذا الإجراء يعطي الدارسين فرصة لاستخدام جمل سبق أن تعلموها في مواقف يسودها جو من المنافسة والمبادلة. كما أنهم في هذه الحالة يحسون بنوع من الاستمتاع حيث يحاول كل منهم أن

يظهر كم هو يعرف الكثير من الجمل وينطقها ويتحدث بها.

٤ - في هذه الفترة الأولى من استخدام الأسئلة والأجوبة يمكن أن يسأل المعلم سؤالاً يجيب عنه أحد الدارسين، ثم يطلب من عدد آخر من الدارسين تكرار الإجابة عدة مرات حتى تثبت في أذهان الجميع. وعلى المعلم هنا أن يدرك ضرورة تصحيح الإجابة الأولى إذا لم تكن صحيحة.

٥ - يمكن أيضاً في هذه الفترة تخطيط مواقف محادثة بين كل مجموعة من الطلاب بحيث تقوم كل مجموعة بطرح مجموعة من الأسئلة يتبادل أفرادها الإجابة عنها مع تبادل أدوار السائل والمسئول فيما بينهم، ثم يقوم بعضهم في النهاية بتلخيص موجز وبسيط لنتائج ما دار بينهم بحيث تعرض كل مجموعة ما وصلت إليه على المجموعات الأخرى.

٦ - يمكن أن يلجأ المعلم إلى بعض مواد القراءة الأولية البسيطة ويتخذها أساساً لتدريس المحادثة. يختار نصاً قصيراً وسهلاً يقوم بقراءته على الدارسين ثم يطرح عليهم عدداً من الأسئلة يجيبون عنها. وتعتبر هذه الأسئلة وسائل مساعدة تمد الدارس بنوع من الصيغ التي يمكن الاسترشاد بها في تكوين الإجابة. فمثلاً قد يسأل المعلم: كم من الوقت تحتاج لتحضر من المنزل إلى المعهد؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال يستعين الدارس بصيغة السؤال ذاته فيقول: أحتاج ساعة لأحضر من المنزل إلى المعهد. وهنا غيّر الدارس قليلاً في شكل الفعل فحوّله من صيغة المخاطب إلى صيغة المتكلم. ويمكن أن يسأل المعلم: من أول

دارس وصل الفصل اليوم؟ فيجيب الدارس مغيّراً أول السؤال فقط حينما يقول: «محمد أول دارس وصل الفصل اليوم»، أو يقول «أنا أول دارس وصل الفصل اليوم».

وفي مثل هذا النمط من استخدام الأسئلة والأجوبة القائمة على قراءة أولية بسيطة يمكن طرح سؤال رئيسي تتفرع عنه أسئلة أخرى بحيث ينطلق الحديث خارج النص ويتسع مداه فمثلاً من خلال موضوع القراءة يمكن أن يسأل المعلم:

أيهما الأطول: المسافة التي قطعها محمد أم التي قطعها سعيد؟

ما المسافة بين بيت محمد وبيت سعيد؟

أيهما أقرب إلى المعهد بيت محمد أم بيت سعيد؟

أيهما أبعد من المطار المعهد أم وزارة التربية؟

وهكذا.

٧ ـ مع بداية مرحلة القراءة واتصال الدارسين بالكلمة المكتوبة والمطبوعة يمكن الاعتماد على نصوص ومواد من القراءة، والمقصود بالنصوص هنا فقرات بسيطة للقراءة والاستماع والفهم توضع عليها أسئلة تستخدم: من؟، ماذا؟، متى؟ أين؟، لماذا؟، كيف؟ هذا التدريب مفيد جداً فالأسئلة هنا تشجع الدارس على دراسة الفقرة وفهمها مما يساعده على اكتساب اللغة، كما أن الأسئلة تعطي للطلاب فرصة (خذ وهات) في الحديث مما يشجعهم على التكلم ويسهل الأمر أن إجابة الأسئلة في هذا النمط عادة ما تؤخذ مباشرة من النص مع تغييرات طفيفة.

٨ ـ وفي تدريبات المحادثة التي ترتبط بالقراءة يراعى أن تكون المواد والنصوص محكومة المفردات والتراكيب والقواعد والأفكار، كما يراعى فيها التدرج البطيء الشديد في الصعوبة، ومن هنا على المعلم أن يختار أسئلته ويصوغها بعناية مع إحكام لغة الأسئلة وإجاباتها بحيث لا تخرج عما في الكتاب من أفكار وكلمات وجمل وقواعد. فعندما يرد في النص مثلاً جملة (الرجل يقود السيارة الجديدة).

يمكن أن يسأل المعلم: ماذا يقود الرجل؟

وهنا قد يتدرج المعلم مع الدارسين في الوصول إلى مجموعة من الإجابات يحدث فيها نمو لغوي من إجابة إلى ما يتلوها، ومن ثم فقد تسير الإجابات على النحو التالي:

يقود الرجل السيارة الجديدة.

هو يقود السيارة الجديدة.

هو يقود سيارته الجديدة.

والنمو هنا حدث في استخدام الضمير وفي استخدام الملكية، وقد يحدث نمو فيستخدم الحذف المفهوم كأن يجيب الدارس فقط عندما يسأل: ماذا يقود الرجل؟ فيقول: سيارته الجديدة أو السيارة الجديدة. وفي مثل هذا النمط من الاستخدام للأسئلة يمكن استغلال الأسئلة في تقديم بعض القواعد بشكل تدريجي فمثلاً يمكن أن نطلب إجابة تتضمن **المفعول به أو الفاعل**.

ماذا يقود الرجل؟ السيارة

ماذا يفعل الرجل؟ يقود الرجل السيارة.

وفي مرحلة تالية يمكن استخدم الظروف:

متى كان الرجل يقود سيارته صباحاً أم مساء؟ صباحاً

كيف عبر النهر بالسيارة؟ عبر النهر من فوق الجسر.

وهكذا تتعدد استخدامات الأسئلة وتتنوع.

وفي هذه المراحل المبكرة سواء في تعلم الكلام أو القراءة ينبغي أن تصاغ الأسئلة في إطار ما تحمله كلمات النص ذاتها من معنى ولا تتعدى إلى ما وراء السطور، فالغرض هنا ليس الفهم في القراءة بالدرجة الأولى، ولكنه تدريب على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في الكلام، ولفت أنظار الدارسين إلى ملاحظة القواعد والتراكيب الصحيحة بتشجيعهم على العودة إلى النص من وقت لآخر لالتقاط الإجابة.

وفي المراحل المتقدمة من تعليم الكلام ينبغي أن يشجع الدارس على أن يمارس الكلام مع نفسه، ويعبر عن أفكاره، وأن يفكر في اللغة باللغة ذاتها، وأن تقدم له المساعدات بأن توضح له أفكاره، ويعطى بعض المفاتيح للكلام كأن يقال له جملة أو جملتان ينطلق منها في الحديث، كما ينبغي تشجيعه على بناء جمل جديدة ينطقها بشكل سليم لِيَشْعُرَ بأنه يتحدث مع أبناء اللغة في موطنهم الأصلي.

دور المعلم في مرحلة تعليم الكلام:

قلنا في مكان آخر إن مهارة الكلام من أكثر مهارات اللغة

حاجة لمجهود المعلم، ولذا فمسئولية المعلم عن تنمية مهارة الكلام عند الدارسين مسئولية كبيرة وتتطلب منه جهداً فائقاً، ومهما ذكرنا من وسائل وطرق وعددنا من أساليب وإجراءات فسيبقى المعلم باعث الحياة في هذه الوسائل والطرق والأساليب ولا ننسى أننا عندما نقول الطريقة فإننا لا نغفل المعلم، وعندما نقول المعلم فنحن لا نغفل الطريقة. لهذا ولمساعدة المعلم على القيام بدوره والوفاء بمسئولياته نقدم له هنا بعض التوجيهات والإرشادات علها تنير له الطريق.

أولاً - علي المعلم أن يفسح صدره لأخطاء الدارسين ويقوم بتسجيلها أولاً فأولاً حتى يمكنه أن يفرد لها وقتاً للعلاج والتدريب الصحيح وعليه أن يقاوم ميله للتدخل في أثناء الكلام وتصحيح الأخطاء، ذلك أن مثل هذا التدخل غالباً ما يؤدي إلى الارتباك والتلجلج والتهيب ثم الصمت. ليس معنى هذا ألا يتدخل المعلم إطلاقاً، فهناك أوقات يصبح تدخله ضرورياً وتصبح فيه المساعدة المطلوبة منه أمراً حتمياً، وساعتئذٍ عليه أيضاً أن يؤكد للدارسين أن الخطأ في الكلام والتردد والوقوف أمر طبيعي جداً بل أمر لا يمكن تجنبه ولكنه مع الوقت والتدريب على الاتصال الحقيقي ستزول مثل هذه الأخطاء وتصبح الاستجابات الكلامية أكثر سهولة وسرعة وانطلاقاً.

ثانياً - قدم لنا كنيث تشاستين (Chastain. K.,6) مجموعة من التوجيهات نري أنها تقدم للمعلم مساعدات كبيرة في عمله. من هذه التوجيهات ما يلي:

أ - يرجع النجاح في تعلم الكلام إلى الاشتراك الفعال

للدارسين في المناشط اللغوية. أن تنمية القدرة على الكلام أمر غير ممكن إلا إذا انخرط المتعلم في الكلام وقام بالتعبير عن نفسه ويرجع عدم اشتراك كثير من الدارسين في أنشطة الكلام برغم أنهم جاءوا لدراسة اللغة بشغف لتعلم الكلام - إلى عدة أسباب :

١ - أن ممارسة الكلام أصعب من الجلوس والاستماع إلى المعلم أو التجول في عالم من أحلام اليقظة.

٢ - أن الكثيرين يشعرون بعدم الراحة لما يصيبهم من تردد عند المحاولات الأولى للتكلم.

٣ - أن كثيراً من الدارسين لديهم إحساس مفرط بالذات ولا يحبون ارتكاب أية أخطاء أو الظهور بمظهر الغباء أمام أقرانهم.

٤ - الخوف من الفشل أو التهكم والسخرية.

إن الرغبة في التحدث أمر حقيقي وجوهري، ولكن المعوقات النفسية والاجتماعية للكلام أمر أيضاً حقيقي وملموس ومن ثم ينبغي على المعلم أن يوجه كثيراً من اهتمامه لهؤلاء الذين يحتاجون إلى تشجيع وتعضيد للتغلب على مثل هذه الصعاب التي تعترض طريق القدرة الوظيفية للكلام.

ب - لابد أن يدرك المعلم أن الحماس في دراسة اللغة خاصة في تعلم الكلام يتصل اتصالاً وثيقاً بالنجاح. فالقدرة على الكلام لايمكن أن تنمو وتتطور في فصل يخاف فيه الدارسون من الاستجابة والكلام خوفاً من الخطأ، لذلك نجد أن الثقة وعدم

الاهتمام التي يبدأ بها الدارس أمرٌ ينبغي على المعلم تغذيته بكلمات القبول والاستحسان وبإشاعة جو من الاسترخاء خال من الضغوط وبتوضيح بعض الأمور مثل كون الضحك أمر لا مفر منه عندما تنطق اللغة بشكل غير صحيح وأن المحاولة والخطأ من أيسر الطرق لتعلم اللغة.

إن العمل على أن يسود الفصل جو من الألفة والصداقة لأمر مطلوب للغاية في تعلم اللغة. ولذا فالمعلم مطالب بأن يتهيأ باستمرار لتقبل وتشجيع محاولات الدارسين ومجهوداتهم، ولتبديد أي فكرة أو تصور لديهم بأنهم غير قادرين على التكلم. وعليه أن يشعرهم بالحرية عند الاشتراك في الحديث. وأن ينظر كما سبق أن ذكرنا إلى الأخطاء باعتبارها أمراً طبيعياً لا يمكن تجنبه بل هو جزء ضروري من تعلم اللغة الأجنبية، وأن ينظر إلى تصحيح الأخطاء كشيء ثانوي في الحصة وكنوع من التغذية المرتجعة التي من خلالها يقدم للدارس الأصوات والصيغ والتراكيب الصحيحة.

ج ـ لا بد أن يدرك المعلم أن التتابع والتدرج شيء مهم في تنمية مهارة الكلام، فمستوى الصعوبة في الأنشطة الشفوية ينبغي أن ينظم ويدرج بطريقة تجعل الدارس يستجيب لأن المستوى السابق أعده إعداداً كافياً لكي يتفاعل بنشاط وإلاّ فقد الشجاعة وامتنع عن الاشتراك في الفصل وانتهز أول فرصة لترك تعلم اللغة..

د ـ في تدريبات الكلام القائمة على الأسئلة والإجابات القصيرة يحتاج المعلم لما هو أكثر من قدرته على استخدام

الطريقة، يحتاج لما نسميه نشاط المعلم وحيويته وذكاءه. فاستخدامه لأسئلة وأجوبة قصيرة وسريعة يحتاج منه لسرعة في الانتقال بالأسئلة والأجوبة من دارس إلى دارس، ولقدرة على التصحيح الموجز والسريع، ولبراعة في انتزاع الإجابات بشكل نشط وفعال من أفواه الدارسين. وإن الحياة والنشاط والحركة والإثارة والتشويق صفات ضرورية للمعلم في مواقف تدريس الكلام. وفي استطاعة المعلم أن يحقق نجاحاً أكبر لو استطاع في أثناء هذا التفعل أن يلتقط في ذاكرته من يشترك ومن لا يشترك. من يتفاعل من لا يتفاعل وهكذا ثم يبدأ بتخصيص وقت للتعلم الفردي يعطي فيه عناية مركزة لهؤلاء بحيث يدفعهم إلى المشاركة والتفاعل وحبذا لو قرن كل ذلك بكلمات التشجيع مثل حسن، هذه جملة سليمة، إضافة جديدة وجيدة، إجابة صحيحة وسليمة، نطق رائع كما لو كنت عربياً، كلمة جيدة، لم أكن أتوقع أنك تعرفها.. الخ.

هذا وهناك مجموعة من الطرق والأساليب التي تعين في تدريس الكلام يمكن الاستفادة منها والرجوع إليها في كتاب (أساسيات تعليم اللغة العربية) صفحات من ١٥٦ - ١٦٠ (انظر قائمة المراجع).

الفصل الخامس

تعلم القراءة

تعليم القراءة

تعتبر القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة أجنبية، فبالرغم من تأكيدنا على أهمية كل من الاستماع والحديث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيراً ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين لا بسبب ضعفهما لديه ولكن بسبب قلة الفرص التي تتاح له لكي يمارس اللغة ممارسة شفوية أو أن يشعر أن حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفوية قليلة وغير متوقعة. وفي هذه الحالة تصبح القراءة مهارة بديلة في الاتصال باللغة عن المهارات الشفوية ويصبح تعليمها وتعلمها أمراً ضرورياً ومفيداً، وبالتالي تصبح هدفاً رئيسياً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية. ومما يجدر بنا أن نذكره هنا أن من خصائص عملية القراءة في اللغة الأجنبية - بالنسبة للمتعلم - أنها أداة تتسم بدوام الاستمرار والاستخدام من حيث هي أداة هذا المتعلم لاستمراره في التعلم، وأداته أيضاً في الاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة المتعلمة سواء في الماضي أو الحاضر. كما أنها قد تكون أداة من أدواته في قضاء وقت الفراغ والاستمتاع به.

طبيعة عملية القراءة:

القراءة كما سبق أن ذكرنا في مكان آخر من هذا الكتاب مهارة استقبالية كالاستماع ومن ثم فهي تتضمن العمليات العقلية المتضمنة في الاستماع ففي كلتا المهارتين يقوم الطلاب

باستقبال الرسالة وفك رموزها، ولكي تتم هاتان العمليتان يحتاج المتعلم لثروة لفظية كافية، والمعلومات عن بناء اللغة وتركيبها. هـذا يعني أن القراءة ليست عملية سلبية يتضح ذلك بشكل كبير عندما نفحص القدرات التي ينبغي أن ننيمها في القراءة فنجد أن القارىء أبعد ما يكون عن السلبية، فالقراءة تتطلب القدرة على تعرف الأنماط الصوتية من خلال الرموز المكتوبة، وإدراك العلاقات التي تجمع هذه الأنماط والرموز وتكون منها وحدات لغوية تامة، ومعرفة دلالات الوحدات من حيث هي أسماء وحروف وأفعال وظروف زمان ومكان، وعلامات الترقيم.. الخ. ثم متابعة المعنى واستخلاصه وتوقع المعاني التالية من خلال معايشة كاملة للسياق. إذن فالقراءة تعني انتقال المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة الى عقل القارىء، أي أن القراءة التي نعلمها هي فهم المعاني مباشرة وبطلاقة من الصفحة المكتوبة أو المطبوعة. فالتعامل مع السطر كلمة كلمة ليس بقراءة، والتوقف عدة مرات في كل سطر للبحث عن المعاني المقابلة في لغته ليس بقراءة، كما أن الفهم العام للمقروء ليس بقراءة إذ لابد أن تبدأ القراءة بتعرف واضح للرموز المرئية والصوتية، ثم فهم لما تحمله هذه الرموز من معان، ثم رؤية ناقدة تفحص هذه المعاني وتزنها، ثم قدرة على توظيف أثر القراءة في الحياة باعتبار أن القراءة وسيلة من وسائل إثراء فكر الإنسان وتنمية معلوماته. إذن فالقراءة الحقيقية تشمل جانبين:

أ ـ جانباً ميكانيكياً يشمل الاستجابات الفسيولوجية للرموز المكتوبة أي تعرف الكلمات والنطق بها.

ب ـ جانباً عقلياً يشمل فهم المعاني وتفسيرها وتحصيل فكر

الكاتب وتقويمه والحكم عليه، وربط كل ذلك بالخبرة السابقة للقــارىء والاستفادة منه. وبهذا المفهوم ميزت وجارفــرز W.RIVERS [1] في القراءة بين نشاطين:

أ ـ «تناول المادة المكتوبة تناولاً صوتياً، وهذا قد يتم بصورة مقبولة من الناطق باللغة». وقد نسمي هذا النشـاط بالقـراءة الجهرية.

ب ـ «محاولة استخراج المعنى من النص بشـكل معقـول من السرعة دون اللجوء إلى القـراءة الجهـرية» وقـد نسمـي هذا النشاط بالقراءة الصامتة.

ومن هذا العرض لطبيعة عملية القراءة ومفهومها نستطيع أن نصل إلى تحديد واضح للقراءة التي سنعلمها وللقارىء الـذي نريد تكوينه.

فالقراءة التي نريد أن نعلمها ليست عملية ميكانيكية بسيطة ولكنها نشاط فكري يستلزم تدخل جماع شخصية الفرد ومن ثم ينبغي أن يقوم تعلمها على أساس من أربع عمليات هي: التعرف والنطق والفهم والنقد وحل المشكلات. أما القارىء الذي نعمل على تكوينه فهو ليس هذا الذي يجيد العمليات الآلية العضلية والعقلية الضرورية للقراءة، ولكنه ذلك القارىء الذي يميل إلى القراءة من أجل تحصيل المعلومات وحل المشكلات، القارىء الذي يقرأ ويفهم ويتذوق وينقد ويحلل ويتجاوب مع المقروء بحيث ينعكس ذلك على نموه الفكري والوظيفي.

وفي ضوء تحديد طبيعة عملية القراءة ومفهومها نستطيع أن

---

(١) انظر قائمة المراجع.

نحدد كيفية تعليمها وتعلمها ابتداء من الأهداف وحتى نصل إلى الاجراءات والأساليب.

أهداف تعليم القراءة:

يعتبر النجاح في تحديد الأهداف في العملية التعليمية مؤشراً صادقاً للنجاح فيها، وإذا استطعنا تحديد أهداف تعليم اللغة العربية للأجانب استطعنا بعد ذلك معرفة طرق وأساليب تحقيقها. والأهداف التي سنعرضها هنا هي ما اتفقت عليها الكتابات والأبحاث التي تناولت تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة وتعليم العربية للأجانب بصفة خاصة. ولقد قلنا: إن القراءة بجانب كونها مهارة لغوية رئيسية إلا أنها في ذات الوقت هدف من أهداف تعلم اللغة، وأنه لمن المستحسن أن نعرض لما يسمى بالهدف العام من تعليم القراءة ثم نعرض بعد ذلك للأهداف الجزئية التي يؤدي تحقيقها في مجموعها إلى الهدف العام النهائي من تعليم القراءة. ويتلخص الهدف العام والرئيسي من تعليم القراءة في تمكن المتعلم من أن يكون قادراً على أن يقرأ اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح وهذا يعني أن يقرأ في صمت وسرعة ويسر ملتفظاً المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة دون توقف عند الكلمات أو التراكيب ودون الاستعانة مرات عديدة بالمعجم.

هذا الهدف العام يمكن أن يوضع في شكل الأهداف الجزئية التالية:

١ ـ أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

٢ ـ أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.

٣ ـ أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.

٤ ـ أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.

٥ ـ أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

٦ ـ أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

٧ ـ أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.

٨ ـ أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها.

٩ ـ أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

١٠ ـ أن يقرأ قراءة واسعة ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية مع إدراك الأحداث وتحديد النتائج وتحليل المعاني ونقدها وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية والإسلامية.

ولو نظرنا إلى هذه الأهداف لوجدنا أنها وضعت في شكل تدرجي حيث يؤدي تحقيق كل هدف منها إلى تحقيق الهدف الذي يليه وبالتالي نستطيع أن نقول: أن تعليم القراءة عبارة عن عملية نمو متدرجة كل مرحلة فيها تؤدي إلى المرحلة التالية،

وإتقان كل مهارة يؤدي إلى إتقان المهارات التالية، ومن ثم يجدر بنا أن ننظر في القراءة من حيث تقسيماتها وأنواعها ومكوناتها ومراحل نمو كل مكون مع ربط كل ذلك بوسائل وأساليب تعليمها.

تقسيم القراءة:

يمكن أن ننظر إلى القراءة من حيث تعليمها وتعلمها ونقسمها عدة تقسيمات تعيننا على الرؤية الواضحة لطرق ووسائل تدريسها.

تنقسم القراءة:

١ ـ من حيث نشاط القارىء إلى:

أ ـ قراءة جهرية.

ب ـ قراءة صامتة.

٢ ـ ومن حيث الغرض لعام للقارىء إلى:

أ ـ قراءة استمتاعية.

ب ـ قراءة درس وتحليل.

٣ ـ ومن حيث الغرض الخاص للقارىء إلى:

أ ـ قراءة لقضاء وقت الفراغ.

ب ـ قراءة من أجل الحصول على معلومة معينة.

ج ـ قراء من أجل الحصول على التفاصيل.

د ـ قراءة من أجل التأمل والتحليل والاستنتاج.

٤ ـ ومن حيث مراحل تعلمها إلى:

أ ـ القراءة كتعرف رمزي صوتي، أي مرحلة السيطرة على ميكانيكيات القراءة.

ب ـ القراءة من أجل الفهم أي مرحلة القراءة والارتباط بالمعنى.

ج ـ القراءة المكثفة أي مرحلة القراءة للدرس والتحصيل.

د ـ القراءة التحليلية الواسعة أي مرحلة الاتصال بكل ما تعبر عنه اللغة من فكر وثقافة.

وسنتناول من هذه التقسيمات ما له ارتباط وثيق بديناميات عملية تعليم القراءة، وما يمكن أن يساعد على تعليم هذه المهارة وتحقيق أهدافها.

تعليم القراءة:

أولاً ـ القراءة الجهرية.

تعتبر القراءة الجهرية مهارة خاصة يمكن أن يكون تعلمها غاية في حد ذاته، ويمكن أيضاً أن يكون وسيلة أو مرحلة من مراحل تعلم المهارة الكلية للقراءة، فالقراءة الجهرية ينظر إليها كخطوة أولى وضرورية للقراءة الصامتة وللكتابة أيضاً. إذ قبل أن يتمكن المتعلم من أداء هذين النشاطين لا بد أن تتأكد لديه بشكل تام العلاقة بين الصوت ورمزه الكتابي. ومن الحقائق المعروفة أنه كلما أتقن الدارس القراءة الجهرية في لغته الأم ساعده ذلك على تعلم القراءة الجهرية في لغته الثانية. وبرغم أهمية هذه المهارة باعتبارها وسيلة وغاية إلا أن المدرسين عادة ما

يهملون تدريسها جهلاً بأهدافهاومكوناتها.

إن القراءة الجهرية مفيدة جداً في المراحل الأولى لتعلم اللغة لأنها تتيح فرصة كبيرة للتدرب على النطق الصحيح بحيث تؤدي إلى تأصيل الارتباطات بين نطق الصوت ورمزه المكتوب ولذلك يقال إنه ينبغي أن تقتصر مرحلة القراءة الجهرية على المراحل الأولى فقطمن تعلم اللغة.

أما القراءة الجهرية من أجل أغراض أخرى كقراءة الروايات قراءة درامية وإلقاء الشعر بطريقة موحية، والاستمتاع بإلقاء الأهازيج، وترجمة المشاعر والأحاسيس.. الخ هذه الأغراض ربما تأتي فيما بعد حين يصل الدارس إلى المستوى المرغوب فيه كقارىء حين يستطيع من خلال خبراته أن يستخدم القراءة الجهرية الموحية.

ولعل البداية الصحيحة لتدريس القراءة الجهرية تستلزم ما يلي:

١ ـ أن يقدم المعلم في البداية نموذجاً صحيحاً للقراءة الجهرية يمكن أن يحتذى به، كأن يقرأ نصاً أو محادثة ويتابع الطلاب قراءته متطلعين إلى النص، ثم يقلدونه في الصوت والنطق.

٢ ـ أن يكون النص المقدم قصيراً وسهلاً ومفهوماً بحيث تتركز القراءة على النطق فلا ينصرف القارىء من النطق إلى المعنى ولا يؤدي طول النص إلى الانصراف عن الدقة في النطق. وبالنسبة لقصر النص أمر سهل، أما بالنسبة لسهولته وفهمه فيمكن تحقيق ذلك عن طريق تقليل الكلمات الصعبة في النص، وعن طريق مناقشة معاني النص مناقشة شفوية قبل

القراءة الجهرية.

٣ ـ تخصيص وقت كاف يدرب فيه التلاميذ على سماع نصوص مسجلة على شرائط، متابعين هذه النصوص في مصادرها، ثم يطالبون بقراءة النص قراءة جهرية. وهنا ينبغي الالتفات إلى عدم التركيز ولمدة طويلة على القراءة الجهرية في الفصل طالما بدأنا نشعر بسلامة نطق الدارسين ونبرهم وتنغيمهم، وهنا يمكن إعطاء واجبات في القراءة الجهرية بالمنزل لتحسين النطق والسرعة والتنغيم، وحبذا لو قُرِئت هذه الواجبات قراءة جهرية نموذجية من المعلم في الفصل.

٤ ـ تدريب التلاميذ على القراءة الجماعية (كورس) والقراءة الفردية وفي القراءة الفردية على المعلم أن يكون حريصاً على توجيه الدارس لأن يقرأ بسرعة فلا ينطق كلمة كلمة، ولا يتوقف مرات عديدة في السطر، وفي ذات الوقت ينبغي ألا يطالبه بأن يقرأ مثلما يقرأ ابن اللغة.

٥ ـ أن يكون المعلم يقظاً لالتقاط أية أخطاء في الصوت أو النطق، وفي تحديد المشكلات الخاصة بهذين الجانبين عند الدارسين، وأن يبحث عن أسبابها ويضع برنامجاً لعلاجها، كأن يدربهم على النطق الصحيح لبعض الأصوات. أو يستعين بالمعمل في تصحيح النطق وتأكيده.. الخ.

٦ ـ أن يعي المعلم ثلاثة أمور ينبغي أن يجعلها معايير تقويمية للقراءة الجهرية هي:

أ ـ أن يتجنب الدارس التردد والقراءة كلمة كلمة.

ب ـ أن يتسلسل نطقه وصوته تسلسلاً طبيعياً مع تركيب الجمل دون أخطاء صوتية.

ج ـ أن يكون نبره وتنغيمه بحيث يميل إلى التعبير عن المعنى الموجود في النص المقروء ولا يفقده تماماً.

وهناك ثلاثة مستويات يمكن أن يستعين بها المعلم في تصنيف طلابه من أجل التدريبات الفردية، هذه المستويات هي:

أ ـ قراءة صحيحة مع نطق وتنغيم ونبر بشكل سليم.

ب ـ قراءة مفهومة مع عدد من الأخطاء.

ج ـ تردد ونطق متقطع للكلمات والمقاطع، وعدم إدراك كامل للنبر والتنغيم.

٧ ـ أن يدرك المعلم منذ البداية أن صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية كلغة أجنبية قد ترجع إلى أمور ينبغي الالتفات إليها وهي:

أ ـ عدم ألفة الأجنبي بالشكل المكتوب للأبجدية العربية، وحيث تختلف الأبجدية العربية في شكلها وترتيب أصواتها عن تلك في اللغات الهندو أوروبية.

ب ـ القراءة من اليمين إلى اليسار وهو أمر جديد على كثير من الناطقين باللغات الأجنبية حيث تأصلت لديهم عادة القراءة من اليسار إلى اليمين أو من فوق إلى تحت كما في لغات جنوب شرق آسيا.

ج ـ عدم فهم الثقافة العربية والمعاني التي تعبر عنها اللغة العربية في هذه الثقافة، حيث تختلف مدلولات الأشياء والكلمات من ثقافة إلى أخرى.

د ـ صعوبة أدراك بعض قواعد الكتابة مثل تغير أشكال الحروف بتغير موقعها من الكلمة، ومثل مخالفة النطق للكتابة، والعكس مثل هذا وهذه وهؤلاء ولكن وذلك وطه . . الخ.

٨ ـ يقتضي هذا أن يقوم المعلم بلفت أنظار الدارسين إلى أن القراءة في اللغة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار، ثم يبدأ في قراءة فقرة ملاحظاً أن أنظار وأيدي الدارسين تتابعه من اليمين إلى اليسار. وعليه أن يحس من خلال معرفته بالدراسات التقابلية الصعوبة التي قد يلاقيها الدارسون أمام رمز كتابي أو صوتي لم يسبق لهم دراسته أو رؤيته، فيكتبه على السبورة ويدربهم عليه، كما ينبغي أن يوضح المعاني الثقافية أو المفردات والتراكيب ذات المدلول الثقافي العربي وذلك ليس من خلال لغة وسيطة ولكن عن طريق الحركة والتمثيل والإشارة.

٩ـ الابتعاد عن حشو حصة القراءة بالنصوص والقراءة والأسئلة بحيث لا يصبح الفصل مزدحماً ثقيلاً، فتعلم القراءة بلغة جديدة كالعربية حتى ولو سبقها تعلم جيد لأصوات اللغة وأشكالها ومعانيها في المرحلة الشفوية أمر صعب في البداية ومصحوب بالخوف بالنسبة لكثير من الدارسين.

١٠ـ الالتفات إلى تدريبات الكتاب وحلها، وعادة ماتكون التدريبات في القراءة الجهرية محصورة في عمليات التعرف والنطق وربما قليل من الفهم، كما أن هذه التدريبات تكشف عن أية صعوبات لم تكتشف في أثناء الفترة الأولى

وهي الفترة التي قام فيها الطلاب بالقراءة مع المعلم، ومن ثم تتاح الفرصة في حينها لمعالجة هذه الصعوبات.

القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة هي التي تتم فقط عن طريق العين والعقل، حيث تلتقط العين الرموز المكتوبة ليفسرها العقل مباشرة ويحولها إلى معانٍ. أي أنها قراءة الفهم، وهي تعتبر من أهم مهارات القراءة التي ينبغي اكتسابها في أثناء دراسة اللغة فهي هدف من أهداف دراسة اللغة، ثم وسيلة من وسائل التعلم واستمراره، كما أنها أداة مهمة بالنسبة للطلاب، فهي تمكنهم من تزويد معلوماتهم، ومن تطوير قدراتهم التحصيلية، ومن قضاء وقت فراغهم بطريقة ممتعة ومفيدة، والقراءة الصامتة تحقق مجموعة أهداف منها:

١ ـ تنمية القدرة على التقاط خلاصة المقروء أي استيعاب الرسالة، وليس الرموز.

٢ ـ تنمية القدرة على معرفة الجديد في ميادين المعرفة المختلفة.

٣ ـ تنمية القدرة على القراءة السريعة الخاطفة في الكتب التي لا تحتاج إلى تأمل.

٤ ـ تنمية القدرة على القراءة من أجل الاستمتاع والترفيه وقضاء الوقت.

وتختلف درجة أهمية هذه المهارة في اللغة العربية، فهي ليست مهمة بدرجة كبيرة في البلاد التي تعلم فيها اللغة العربية

كلغة أجنبية أو كلغة لا يعتمد عليها كثيراً في القراءات الواسعة، أما في البلاد التي تعلم فيها اللغة العربية كلغة ثانية أو ما يشبه ذلك كما في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية فتصبح هذه المهارة ذات أهمية قصوى من حيث إن اللغة العربية في هذه البلاد ليست لغة كلام ولكنها لغة قراءة في كتب الدين والثقافة الإسلامية.

وتعتبر القراءة الصامتة وسيلة مهمة من وسائل تنمية الثروة اللغوية للدارس وتسهيل قراءته وربطه باللغة وحفزه إلى استعمالها والتعامل معها كوسيلة للتفكير والاتصال، وفي تعليم هذه المهارة عادة ما نركز على تنمية قدرتين لغويتين هما:

تعلم كلمات جديدة، والتقاط المعنى بسرعة، لذلك فاهتمامنا في هذه المهارة ينصب على تحسين القدرة على القراءة بطلاقة وانسياب وليس على الفهم الدقيق للجملة أو الفكرة. فالقراءة الصامتة لا تؤدي إلى الاستخدام الفعال للكلمات الجديدة، أو تعلم مصطلحات جديدة، ولكنها تؤدي إلى تحسين عملية التعرف والاستجابة للكلمات والأساليب التي تم تعلمها فعلاً خاصة عمليتي التعرف والاستجابة السريعتين.

تدريس القراءة الصامتة:

لا يتم الانتقال من مرحلة القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة بشكل مفاجىء، إذ لا بد أن يتم التقدم والانتقال من خلال سلسلة متدرجة في الصعوبة من مواد القراءة.

فنبدأ بالمستوى الأول:

وهو عادة ما يكون قراءة مواد ونصوص في الكتب المدرسية المقررة، والغرض من القراءة في هذا المستوى هو إتاحة الفرصة أمام الطلاب لمواجهة تراكيب اللغة في السياق العام، وتعرف المفردات السابق دراستها أيضاً من خلال السياق، والمعتاد أن يواجه الدارسون مشكلات كثيرة في القراءة والفهم عند هذا المستوى حتى ولو كانوا غير قادرين على مناقشة المحتوى باللغة العربية ذاتها.

ويستحسن في هذا المستوى أن تصاحب الكتب المدرسية بعض مواد القراءة الإضافية المتدرجة التي تناسب مفرداتها وتراكيبها مستوى الطلاب اللغوي.

ثم يأتي المستوى الثاني

حيث ينبغي أن تقدم للطلاب مواد لم يدرسوها من قبل، ولكن ليس معنى هذا أن يقرءوا كتاباً لغوياً معقداً، وإنما معناه إتاحة الفرصة أمامهم لقراءة مواد شبيهة بما درسوه كنوع من التقدم التدريجي والاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة شبيهة.

والمعلم في تدريس هذه المهارة لا يستطيع أن يقوم بعمل كبير، إذ عمله ينحصر بالدرجة الأولى في اختيار مواد القراءة المناسبة للدارسين، وفي تزويدهم بإرشادات توجيهات عامة تتصل بالقراءة، إلى جانب تشجيعهم وإثارة ميولهم نحو القراءة.

ومن أهم الأمور التي ينبغي الحرص عليها لتنمية القراءة الصامتة في المراحل الأولى هو الحرص على أن تكون نصوص القراءة

سهلة، وأن تختار مواد القراءة بالنسبة للضعفاء في القراءة وبطء التعلم من خلال ما يوصي به المتخصصون. ثم ومع ملاحظة الطلاب ومعرفة تقدمهم تقدم لهم نصوص أكثر صعوبة مؤكدين لهم أنهم أصبحوا قادرين على القراءة دون معونة المعلم أو انتظار مساعدته.

وعلى المعلم عند بداية تدريس القراءة الصامتة أن يبدأ بخطة تتضح فيها الأهداف وتتحدد، ثم توضع فيها الأنشطة التعليمية وتفصل، ثم تقدم هذه الخطة للطلاب موضحين لهم الأهداف شارحين لهم الأنشطة والأساليب. فمن الأمور الضرورية أن يكون الطلاب واعين أنهم يقرءون من أجل هدف كأن يكون الاستمتاع أو التذوق، وأن هذا الهدف ليس فك الرموز والتراكيب اللغوية، ولكنه معرفة ما يقوله الكاتب.

وفي هذا الصدد يمكن تقديم مجموعة من التوجيهات والمقترحات تعين المعلم على أداء دوره:

١ - يقترح المعلم ألا يبدأ الطلاب النظر إلى كلمة مفردة إلا بعد قراءة النص كله مرة أو مرتين من أجل أخذ فكرة عامة عن المعنى.

٢ - لا يعطي المعلم للطلاب فرصة استخدام المعجم الثنائي، بل يشجعهم على استخلاص المعنى العام معتمدين على السياق وعلى قدراتهم اللغوية.

٣ - يشجع المعلم الطلاب على الابتعاد تماماً عن اللغة الأم في أثناء القراءة، وذلك بالتفكير مباشرة في اللغة العربية، ومع

الاستمرار في هذا تتكون لدى الطلاب ثقة بالنفس وقدرة على التقاط المعنى العام، ومناقشة المعنى، وتحليله باللغة العربية، وفي النهاية تنمو القراءة لتقترب من مثيلتها في اللغة الأم.

٤ ـ في حصة القراءة يمكن للمعلم أن يقسم الموضوع فقرات، ويقرأ الطلاب الفقرات فقرة فقرة، وبعد الانتهاء من كل فقرة يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة العامة للمناقشة، ويستحسن أن تكون هذه الأسئلة مكتوبة أمامهم على السبورة حتى توجههم في أثناء القراءة. وينبغي أن يكون واضحاً في ذهن المعلم أن الهدف من هذه الأسئلة ليس اختبار التفاصيل، ولكنها فقط من أجل الكشف عن الفهم العام للنص، ومن أجل التأكد من أن النص لم يقرأ بغير اهتمام. وقد تكشف الأسئلة عدم فهم الطلاب لفقرة ما، وهنا يجب إعادة قراءة الفقرة، فإذا لم يفهموها اتضح أنها صعبة وفوق مستواهم فيستبدل بها مادة مناسبة.

٥ ـ تلعب ميول الطلاب في تعلم القراءة الصامتة دوراً كبيراً، وكلما استطاع المعلم استثارة هذه الميول نحو القراءة ـ سواء تم ذلك عن طريق المادة المقدمة ذاتها من حيث تشويقها وإثارتها، أو عن طريق تشجيعهم وحفزهم بالمسابقات والجوائز ـ نقول: إنه كلما استطاع المعلم استثارة الميول أدى هذا إلى تقوية الفهم وتنمية الاهتمام وتوسيع الخيال وتصبح عملية القراءة عملية شائقة ممتعة.

٦ ـ تعتبر تنمية الثروة اللفظية من أهداف القراءة الصامتة،

وفي هذه العملية يحتاج الطالب إلى توجيهات فيما يتصل بمعرفة الكلمات ومعانيها، فمثلاً بالنسبة للكلمات الجديدة يمكن أن يطلب المعلم من الدارسين أن يضعوا أرقاماً فوق الكلمات التي لا يعرفونها، ثم يضعون الرقم نفسه في أسفل الصفحة ويكتبون أمامه تعريف الكلمة أو معناها. وهكذا بحيث تصبح معاني الكلمات واضحة وفي متناول الدارس مباشرة فلا يتوقف من أجل البحث عنها في المعجم أو القوائم الثنائية.

وهناك أساليب كثيرة لتنمية الثروة اللغوية من أهمها ما يسمى بالاستنتاج أو الاستدلال، أي معرفة المعنى من السياق، فلو جابهت الطالب كلمة واحدة في الجملة أو الفقرة لا يعرف معناها فإنه يستطيع تخمين معناها واستخلاصه من السياق. أما إذا كثرت الكلمات الصعبة ضمن السياق ولم يعد معيناً على فهم المعنى، ولذلك ففي تدريبات تنمية المفردات القائمة على استخدام السياق يجب أن يضيق مدى المفردات غير الواضحة إلى الحد الذي يمكن السياق من إعطاء معنى المفردة.

٧ - ينبغي على المعلم أن يعرف أنواع التدريبات في القراءة الصامتة وهي تشمل تدريبات المعاني والصوتيات، والمفردات، ومن أمثلة هذه التدريبات مثلاً تدريبات التكملة:

أ - أكمل مختاراً كلمة من الكلمات الثلاث: (معنى)

أنا. . . . . كل يوم ساعتين.

يذاكر - أذاكر - ذاكر.

ب - أكمل مختاراً كلمة من الكلمات الأربع :

المعلم . . . . . من الفصل.

جرح - فرح - خرج - مرح.

ج - أكمل بالكلمة المناسبة :

رأيت النائم من . . . . الباب (مفردات).

نافذة - ثقب - وراء.

وهناك تدريبات كثيرة منها :

استخراج الكلمات وتعريفها - اختيار كلمات والإتيان بمرادفاتها - اختيار عبارة واستبدال كلمة واحدة بها - التفرقة بين الفعل الماضي والمضارع - اختيار مجموعة من الكلمات ووضع كل كلمة في جملة - تكوين جملة من إعادة ترتيب مجموعة من الكلمات. اختيار مجموعة من الكلمات واستخدامها في كتابة فكرة صغيرة. . الخ.

ولعلنا نلاحظ بعد حديثنا عن القراءة الصامتة أن ما سبق أن عرضناه من تقسيمات للقراءة خاصة ما يتصل بالغرض العام والغرض الخاص للقارىء يمكن أن تدخل كأنواع من القراءة الصامتة، وكمهارة من مهاراتها. ولأن الغرض النهائي من تعليم القراءة هو - كما ذكرنا - الوصول إلى مستوى يمكن القارىء من القراءة الصامتة السريعة من أجل الحصول على المعنى دون التوقف عند اللغة والاستعانة بالمعجم، إذن فكل أنواع القراءة وأغراضها يمكن تحقيقه إذا ما قسمنا تعليمها مراحل تؤدي كلها

في مجموعها إلى الهدف النهائي. ومن هنا يستحسن أن نعود فنتناول مراحل تعليم القراءة مرحلة مرحلة مشيرين في ثنايا ذلك إلى أنواع القراءة وأهدافها.

مراحل تعليم القراءة:

يحتاج تعليم القراءة كما تقول واجا ريفرز w Rivers (١) إلى برنامج محكم التصميم للمراحل المختلفة لنمو القراءة، يدرب الدارس في كل مرحلة منها على عناصر وأنواع القراءة المناسبة للمرحلة وذلك حتى يستطيع تدريجياً الوصول إلى مستوى كاف من المهارة يمكنه من الاعتماد على نفسه دون حاجة لمساعدة الآخرين. ولعل هذا يقتضي أن نختار مواد القراءة لكل مرحلة بما يتفق مع مرحلة النمو العقلي، وأن نختار أنسب الطرق والأساليب والتدريبات لكل مرحلة. ولقد قسمت Rivers مراحل التدريب على اكتساب مهارة القراءة ست مراحل ينبغي أن ينتقل التلميذ خلالها من مرحلة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً. أما جرتنر Grittner (٢) فقد قسمها ثلاث مراحل، ومع الاختلاف في عدد المراحل إلا أنهما يتكلمان عن مراحل تدريجية واحدة. وسنحاول هنا أن نستعرض مراحل تعليم القراءة تحت المراحل الأربع التي سبقت الإشارة إليها مسترشدين في ذلك بخبرات كل من يفرز وجرتنر.

(١ ، ٢) : انظر قائمة المراجع.

١ ـ المرحلة الأولى:

وهي مرحلة التعرف والنطق ـ كما سبق أن أشرنا ـ وهي تقابل تماماً مرحلة تنمية القراءة الجهرية التي سبق أن تحدثنا عنهـا. ولعل السياق الآن يدعونا للحديث عن هذه المرحلةوإن كنا قد تحدثنا عنها جزئياً عندما تناولنا القراءة الجهرية.

تقـول معظـم الاتجاهـات الحديثـة في تدريس اللغـات الأجنبيـة إن أحسن بدايـة لهـذه المرحلـة هي الاعتمـاد علـى مواد سبق أن ألفها الدارسون في مرحلتي الاستمـاع والـكلام، ولذلك نجد أن أصحاب الطريقة السمعية الشفوية يبدءون هذه المرحلة بحفظ الجمل الأساسية لموقف حواري، ثم يتلو ذلك قراءة هذه الجمل نفسها. معنى هذا أن هذه المرحلـة تبـدأ في إطار مدى محدود من المفـردات، وفـي إطـار افتـراض أن كل العناصر الصوتية والصرفية والنحوية التي ستقدم في تدريبـات القراءة قد تم تعلمها بدقة خلال مرحلةالتدريبات الشفوية. وفيما يلـي بعض التوجيهـات التـي يمـكن الاسترشـاد بهـا في هذه المرحلة:

أ ـ ينبغي في هذه المرحلة أن نقـدم الحـروف العـربية وأن نكرر تقديمها حتى تصبح مألوفة تماماً للـدارسين في نهـاية المرحلة.

ب ـ الحروف غير المألوفة والصعبة يمكن تأخير تقديمها إلى الفترة التي يستطيع فيها الدارس تعرف الجمـل وإدراك بقية أشكال الحروف وأصواتها. وهنـا يمـكن تقـديم الحـروف مجردة مباشـرة للكبـار، أمـا مع الصغـار فيجـب تجريدهـا

تدريجياً مع تدرج نموهم في تعلم اللغة.

ج - ينبغي الالتفات بشكل كبير إلى تدريبات تجريد الحروف والتدريب على أشكالها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وعلى أصواتهامفتوحة ومكسورة مضمومة ومشدّدة.

د - بالنسبة لخطوة القراءة الجهرية يمكن الاسترشاد بالموقف التدريسي الآتي:

١ - يطلب المعلم من الدارسين إغلاق كتبهم والإنصات له، ويقوم بقراءة بعض العبارات التي تدور حول فكرة واحدة، وبمناقشة بسيطة يتأكد من فهم الدارسين للمعنى.

٢ - يفتح الدارسون كتبهم ويتابعون قراءة المعلم جملة جملة دون أن يشاركوا المعلم القراءة الجهرية.

٣ - يقرأ الدارسون الجمل من كتبهم على شكل جماعي (كورس) محاولين تقليد ما سمعوه من المعلم.

٤ - يقوم المعلم بتعرف أداء كل طالب فيطلب من كل واحد منهم أن يقرأ جهرياً، ويتم اختياره لمن يقرأ بطريقة عشوائية بحيث يواصل القراءة من النقطة التي توقف عندها سابقه. وهكذا يمر المعلم على كل الدارسين دون أن يعرف كل دارس متى يطلب منه أن يقرأ، إلى أن يتأكد المعلم من أن كل جملة قد قرأها الدارسون عدة مرات، وأن كل دارس قد اشترك في قراءة الجمل. ومن القراءة الجهرية يمكن للمعلم أن يخرج بانطباع عام عن مدى تمكن الدارسين من ربط الرموز المكتوبة الصعبة من الأصوات التي تمثلها تماماً.

هـ - يبقى بعد ذلك عنصر جوهري وأخير في هذه المرحلة وهو

التقويم، ففي كل خطوة ينبغي أن نختبر الدارس في قدرته على القراءة الجهرية للرموز المكتوبة وعلى استخلاص المعاني من ترابط الكلمات وصيغ النحو التي يكون قد درسها سابقاً.

ومن الأمور الهامة التي ينبغي أن ندركها في هذه المرحلة هي عدم ترك أي لبس أو غموض أو إبهام في عقل الدارس فيما يتصل بالعلاقة بين أصوات اللغة العربية والرموز المكتوبة التي تستخدم لإبراز هذه الأصوات. فالقراءة ربما تكون شكلاً مخففاً من أشكال الاستماع يقوم فيه القارىء أولاً بوصل أو ربط الرموز الكتابية بالرموز الصوتية حيث يستطيع بذلك أن يفسر الرمز من خلال نفس القنوات التي تسكلها الأفكار من الأذن إلى العقل. وعلى هذا فأي غموض أو إبهام في تفسير الأصوات التي تقدمها الرموز المكتوبة ربما يؤدي إلى بطء في استخراج المعنى من الصفحة المطبوعة.

٢ ـ المرحلة الثانية:

وهي مرحلة القراءة من أجل الفهم، وفي هذه المرحلة يمكن أن تنتقل بالدارس إلى قراءة أكثر عمقاً تحت توجيه وإرشاد المعلم. والتطور بالقراءة إلى مستوى أكثر عمقاً يتطلب تقديم مفردات جديدة وكثيرة، ومن هنا وجب استخدام كلمات شائعة متواترة تقدم من خلال نصوص مألوفة بحيث يحرص المعلم على توضيح معاني المفردات الجديدة، أما المفردات الأقل شيوعاً، والمعاني غير العادية للكلمات الشائعة فيمكن تدريب الدارس على تخمينها أو الكشف عنها في المعجم. ويعتمد نجاح التعلم

في هذه المرحلة على جودة تخطيط المادة المقدمة التي ينبغي أن تراعى فيها بعض الأمور ومنها ما يلي:

أ - أن تقدم في شكل حواري وقصصي طريف متضمنة موضوعات شائقة ممتعة غير معقدة، يكتبها واحد من أبناء اللغة معتمداً فيها على المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارس فعلاً، فيما عدا بعض الفقرات المعجمية المتدرجة والمحدودة مما يمكن استخلاص معناها بشكل معقول من الصور التوضيحية أو التمثيل أو السياق. وهذه الفقرات المعجمية الجديدة ينبغي أن تتكرر في النصوص بشكل كاف يستطيع معه الدارس أن يستوعبها ويتمثلها.

ب - أن تتصف هذه النصوص المقدمة بقصر الجمل وقصر وحدات المعنى، ذلك أن مدى التذكر بالنسبة للغة العربية في هذه المرحلة عادة ما يكون محدوداً.

ج - أن تكون الموضوعات سهلة تدور حول مواقف مألوفة إما في الثقافة العربية الإسلامية أو في ثقافة الدارس، على أن تكون الأحداث والمواقف الموصوفة سهلة وبسيطة بالدرجة التي تمكن الدارس من متابعتها دون الحاجة إلى الاحتفاظ بتفاصيل كثيرة في عقله ليتابع بها الأحداث، وبهذا نحقق للدارس القدرة على القراءة بطلاقة. ومع توافر هذه الشروط في المواد المقدمة للقراءة ينبغي أن تكون هناك أيضاً خطة متدرجة في تقديمها وفي هذا الصدد يمكن الاسترشاد بما يلي:

١ - يمكن البدء بمواد المرحلة الأولى مع إعادة صياغتها وتنظيمها وتقديمها بشكل قصصي مترابط. وقد يتم ذلك بتقديم حكاية بسيطة من ثقافة الدارس.

٢ ـ تقديم نصوص مألوفة تتضمن بعض المفردات والمواد المعجمية الجديدة تشد القارىء تدريجياً نحو محاولة استنباط المعنى من السياق وفي هذه المرحلة ينبغي الاهتمام بمعالجة الكلمات الصعبة.

٣ ـ تقديم مواد أكثر اتساعاً وعمقاً مع الاحتفاظ ببساطتها وسهولتها ومناسبتها للنمو المعرفي واللغوي للدارسين، والجديد المضاف لهذه الخطوة هو اتساع الموضوع وزيادة طول النص.

٤ ـ تقديم نصوص مألوفة المفردات والتراكيب ولكنها تحمل أفكاراً ومعاني غير مألوفة، وهذه تهدف إلى التدرج في تنمية القراءة من حيث اللغة ومن حيث الفكر.

٥ ـ يحدث بعد هذا انطلاقة في القراءة حيث ينبغي تقديم قراءات إضافية أكثر اتساعاً وعمقاً من الناحية اللغوية والناحية الفكرية عن سابقتها، بشرط أن تكون جذابة شائقة، ولا تبعد بالدارسين عن مستوى ثروتهم اللغوية وخبراتهم وأفكارهم. ولعل هذه المرحلة هي مرحلة تقديم ما يسمى بمواد المتابعة في القراءة.

إذا استطعنا أن نوفر مادة جيدة وأن نقدمها بطريقة تدريجية محكمة يبقى علينا بعد ذلك أن نوفر بعض الإجراءات والأساليب التي تساعد الدارس على النمو في هذه المرحلة. ولعل ذلك منوط بقدرة المعلم على التدريس، ويمكننا في هذا الصدد أن نقدم للمعلم بعض التوجيهات:

١ ـ يمكن للمعلم مثلاً أن يقرأ النص أولاً أمام الدارسين ثم يرددون خلفه عدة مرات حتى يتأكد من صحة قراءتهم.

٢ ـ يتلو هذا فترة تناقش فيها شفوياً المعاني العامة التي قد تكون فهمت في أثناء القراء الجهرية.

٣ ـ يطلب المعلم من الدارسين قراءة النص قراءة صامتة مع محاولة استنباطمعاني الكلمات الصعبة ـ إن وجدت ـ من السياق، فإذا لم يستطيعوا في بعض الكلمات قدم المعلم معناها بإحدى الطرق المعروفة كأن يعطيها مرادفاً مألوفاً، أو يعطيها المعنى العكس، أو يعرفها إذا أمكن ذلك، أو يقدم معناها بالتمثيل والحركة... الخ بحيث لا يلجأ إلى استخدام لغة وسيطة أو العودة إلى المعجم.

٤ ـ يقرأ الدارسون النص مرة ثانية قراءة صامتة للبحث عن إجابات لمجموعة من الأسئلة يسجلها المعلم على السبورة.

٥ ـ تدور مناقشة نشطة للأسئلة للتأكد من وضوح الفهم ومن قدرة التلاميذ على الانتقال من الاهتمام بالنطق والتعرف إلى الاهتمام بالمعنى والمضمون.

٦ ـ ولأن هذه المرحلة من أهم المراحل في تنمية المفردات، يمكن للمعلم في نهاية الدرس تخصيص وقت لتقديم مجموعة من تدريبات بناء المفردات مثل تدريبات الاستدلال والبرمجة واستخدام الوسائل التعليمية البصرية.. الخ.

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يلتفت المعلم إلى تنمية القدرة على التمييز السريع لدلالة الفعل وصيغ النفي والإثبات، والاستفهام والتعجب والحال... الخ هذه الصيغ التي لها دلالة

في المعنى وتساعد على الانطلاق في القراءة والفهم . وأيضاً ينبغي ألا يترك الدارس يقرأ بمفرده حتى في هذه المرحلة فما زالت عاداته في القراءة هشة قابلة للاهتزاز الشديد عند أول اصطدام لها بمادة صعبة في القراءة، ولذلك لا بد من استمرار إشراف المعلّم على قراءات الدارسين.

وفي ضوء كل هذا لا بد أن يحرص المعلم على ضرورة أن يجد الدارس في هذه المرحلة أمرين مهمين في آن واحد: أولهما أن يجد الاستمتاع والسرور والرضا في القراءة باللغة العربية وثانيهما أن يجد مادة تتحداه وتستهويه وتشد ميله نحو القراءة.

٣ ـ المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة القراءة المكثفة أو مرحلة الدرس والتحصيل، والقراءة تنقسم فيها إلى نوعين:

أ ـ قراءة مكثفة:

وتهدف إلى تكثيف نشاط القراءة في الفصل من أجل تعميق دراسة اللغة وزيادة الكفاءة فيها، وذلك تحت إشراف المعلم. وفي هذه القراءة المكثفة تقدم للطالب مواد يدرب فيها على تفسير صعوبات التركيب اللغوي وتوسيع مجالات الثروة اللفظية، والقدرة على البحث عن المعلومات ودراستها وفهمها.

ب ـ القراءة الواسعة:

وتهدف إلى إتاحة مجالات وميادين واسعة من القراءة لكي ينطلق المتعلم في القراءة معتمداً على نفسه، مختاراً ما يريد. وهذه المرحلة تهدف إلى تجويد الانطلاق في القراءة مع

السرعة، والدقة في الفهم، ولتأكيد كل مهارات القراءة اللازمة للمرحلة الأخيرة من القراءة وهي القراءة التأملية التحليلية الفاحصة.

وبصرف النظر عن التفرقة بين هذين النوعين من القراءة فإننا نجد أن أهداف هذه المرحلة تتلخص في تكوين قارىء كفء فعال. فبعد أن أكسبنا القارىء في المرحلتين السابقتين مهارة القراءة الجهرية، ومهارة التقاط محتوى الفقرة واستخلاص المعلومات والأفكار من المادة المقروءة، بقي علينا في هذه المرحلة أن نزود الدارس بالمهارات التالية:

١ - مهارة البحث عن الحقائق والمعلومات والأفكار في الكتب والمطبوعات الأخرى.

٢ - مهارة تحديد معلومة بعينها وسط تيار من المعلومات والأفكار.

٣ - مهارة فهم ما في الصفحة المطبوعة فهماً دقيقاً وتاماً عن طريق النظرة الخاطفة أو ما يسمى القراءة السريعة.

ويتحقق الهدفان: الأول والثاني من خلال القراءة المكثفة أما الهدف الثالث فيتحقق من خلال القراءة الواسعة.

أولاً: القراءة المكثفة:

يحتاج تحقيق الهدفين السابقين إلى الاهتمام بأمرين مهمين عند تدريس القراءة المكثفة.

الأول: تدريب الدارسين على ملاحظة المعنى ملاحظة

دقيقة مضبوطة.

الثانية: تدريب الدارسين على الوصول إلى معلومة معينة مطلوبة أو الإجابة عن سؤال بعينه.

وتتحقق أهداف التدريب الأول عن طريق القراءة المضبوطة وهي القراءة البطيئة المتأنية المركزة التي تمكننا من تسجيل المعلومات والتفاصيل الموجودة في المادة المقروءة تسجيلاً دقيقاً.

أما أهداف التدريب الثاني فيتحقق بالقراءة السريعة التي لا يبحث فيها القارىء إلا عن معلومة أو فكرة بعينها. فهي تركز على البحث عن الحقيقة أو مجموعة مترابطة من الحقائق، وتتطلب سرعة ملاحظة وقوة التقاط للشيء الذي تبحث عنه وسط تيار متدفق من المعلومات والأفكار مما يموج به النص.

معنى هذا أننا نركز على مهارتين أساسيتين ومتصلتين هما:

أ ـ الدقة في القراءة.

ب ـ السرعة في البحث عن المعلومة.

وتدريس هاتين المهارتين يختلف من واحدة إلى الأخرى.

فتدريس المهارة الأولى ينبغي أن يتم من خلال مقرر أو كتاب مدروس، وأن يبدأ مبكراً من أجل تزويد الدارس بتدريبات ممتازة على دقة القراءة وتعليمه الاستخدام الصحيح للغة.

أما تدريس المهارة الثانية فيمكن تأخيره حتى نهاية دراسة

المقرر في الكتاب حيث إنها لا تحتاج إلى وقت كبير عندما تنجح في تكوين المهارة الأولى.

وعن طبيعة المواد التعليمية في هذه المرحلة تتحدث فتقول: «إن المادة التي تختار لهذه المرحلة ينبغي أن تكون أكثر صعوبة من تلك التي ستقدم في القراءة الواسعة. وأن تكون هذه المادة هي أساس كل النشاط التعليمي داخل الفصل. فالمادة المقدمة لا تقرأ فقط بل تناقش تفصيلاً بواسطة اللغة الجديدة نفسها، وتحلل هذه المادة أيضاً وتستخدم في الكتابة. إن قدرة الدارسين على التحدث والكتابة باللغة الجديدة حول المادة المختارة للقراءة في هذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على اختيار المعلم للنصوص فإذا كانت المواد صعبة جداً بالنسبة لتلك التي قدمت في المرحلة الثانية، أو كانت مفرداتها جديدة ومعقدة وكثيرة فإن ذلك سوف يؤدي إلى ارتباك الطلاب وفقدانهم لثقتهم في قدرتهم على قراءة النص مباشرة ودون مساعدة من المعلم أو المعجم، لذلك ينبغي الانتباه إلى أن هذه المرحلة بالرغم من كونها مرحلة درس وتحصيل إلا أنها ليست بعد مرحلة اختيار النصوص الأدبية، فهي بوضوح مرحلة تقوية عادات الدارس ومهاراته اللغوية، ومرحلة النصوص لا تأتي إلا عندما تتبلور مجالات اهتمامهم وميلهم ويبدأ البعض في الميل إلى التخصص في دراسة أدب اللغة. وحتى عندما نبدأ في تقديم أدب اللغة علينا أن نختار نصوصاً حديثة من أنماط أدبية مألوفة في اللغة الأم مثل القصص والروايات القصيرة، والروايات الطويلة والأشعار، والمقالات التي تدور حول الاختراعات الحديثة والأحداث الجارية... الخ».

وأود أن أقول هنا: أن القـراءة الواسعـة قد تتضمـن صوراً بسيطة من الأدب لتمهد للمرحلة الأخيرة وهي مرحلة اكتمال كل مهارات القراءة وتكوين القارىء الكفء الذي يستطيع أن يقـرأ قراءة فاحصة متأملة من أجل متابعة الفكر الإنساني.

هـذا ولقـد قدم جيري Gurrey (١) مجموعـة من الأسـاليب والتوجيهات لتدريس كل من المهارتين نعرضها فيما يلي:

تنمية مهارة الدقة في القراءة:

إن أسهل طريقة لزيادة الدقة يتلخص فيما يلي:

١ ـ يعد الدارسون فقـرة جديدة في كتبهـم ويقرءونهـا قراءة صامتة.

٢ ـ يقوم المعلم بطـرح مجموعـة من الأسئلـة ويفضـل أن يكون سؤال لكل جملة. ولكن هذا لا يمنع أيضاً من أن يضع مثلاً سؤالين أو ثلاثة فقط على الفقرة كلها. هذه الأسئلة ينبغي أن تنصب على المعلومات الموجودة فعلاً في الجملة أو الفقرة.

ويسمي جيري هذه الأسئلة بالمرحلة الأولى وهي المرحلـة التي لا تميل إلى تدريب الدارسين على أن يفكروا في أي معانٍ أو أفكار أخرى قد تفهم من الجملة فهذه تأتي بعـد ذلك. وهـذا النوع من الأسئلة له أغراض خاصة جداً في هذه المرحلة هي:

أ ـ تدريب الطلاب على استخلاص ما عبر عنه الكاتب.

---

(١) انظر قائمة المراجع.

ب ـ تدريبهم على استخدام الكلمات والتعبيرات والتراكيب التي جاءت في الفقرة أو الجمل.

وتحتاج هذه الأسئلة إلى صياغة سهلة وواضحة تشتمل فيها جملة السؤال على جملة الجواب. ومما يساعد على سهولة ووضوح الأسئلة أن تدور حول الناس والأشياء والأماكن والأحداث التي جاءت في القطعة فقط. وحول التفاصيل الحقيقية التي نصت عليها القطعة. وأيضاً أن ترتب الأسئلة بحيث تسير مع ترتيب الجمل في النص جملة جملة، فهذا يساعد الطلاب على متابعتها والعثور على الإجابات بسهولة. وفي طرح هذه الأسئلة لا بد أن يتبع المعلم الطريقة العشوائية التي سبق أن أشرنا إليها عند اختيار الطلاب للإجابة حتى يشترك معظم الطلاب في البحث عن الإجابة ويتوقع كل منهم أنه سيسأل وحتى يشيع في الفصل جو من النشاط والأخذ والعطاء والتفاعل.

وعندما يخطىء البعض في الإجابة لا ينبغي أن يصحح لهم المعلم بل عليه أن يعيدهم إلى النص للبحث عن إجابة ثانية ويجب التمسك بهذا الإجراء فهو يدخل في إطار تدريب الطالب على أن يقرأ بدقة. وفي أثناء الأسئلة والأجوبة على المعلم أن يلفت أنظار الدارسين إلى الصيغ اللغوية الصحيحة كالأفعال والإفراد والتثنية والجمع والتذكير التأنيث والإضافة.. الخ تلك الصيغ البسيطة التي ينبغي أن تتضح في أذهان الطلاب من خلال الأسئلة.

بعد طرح الأسئلة بسرعة ونشاط، وتفاعل الدارسين معها بالأجوبة، يمكن تقسيم الفصل مجموعتين، مجموعة تسأل

والأخرى تجيب، وهذا يدربهم على كيفيةوضع الأسئلة وصياغتها وطرحها والإجابة عنها بمهارة، ويمكنهم من التعامل مع اللغة دون مساعدة من المعلم، ولا ينسى المعلم أن يوجه الدارسين إلى ضرورة ارتباط الأسئلة بالنص.

هذا النوع من التدريبات ينبغي أن يستمر مع المقرر حتى نهايته ولو أصبح الدارسون مهرة جداً في الأسئلة والأجوبة. ومع نمو النصوص والمواد طولاً واتساعاً وعمقاً نبدأ في تقديم تدريبات أكثر دقة وإحكاماً. وكلما ازدادت إجابة الدارسين دقة وأحكاماً بدأنا في زيادة صعوبة النص، وبهذا النمو التدريجي الطبيعي ستقل بعد ذلك هذه التدريبات وتبدأ في إفساح وقت أكبر للقراءة الصامتة الطويلة وللأعمال الكتابية.

ولعله من المناسب الآن أن نقدم نموذجاً للتدريب على الدقة في القراءة مستخدماً ما سميناه المرحلة الأولى من الأسئلة:

أ ـ يقرأ الطلاب القطعة التالية:

(تتميز معظم عواصم البلاد العربية بكثرة المساجد، فالزائر يرى عدداً كبيراً من المآذن العالية التي تزينها بالليل المصابيح الكهربائية. ويسمع مرات عديدة صوت المؤذن من فوق هذه المآذن ينادي الناس للصلاة. هذه المساجد تفتح دائماً للمصلين الذين تراهم داخلين خارجين ولا تخلو منهم المساجد ليلاً ولا نهاراً .

ب ـ نطرح الأسئلة الآتية: ـ

أ ـ ما الذي تتميز به العواصم العربية؟

٢ ـ ماذا يرى الزائر؟

٣ ـ ما الذي يزين المآذن بالليل؟

٤ ـ ماذا يسمع الزائر من فوق المآذن؟

٥ ـ لماذا ينادي المؤذن الناس؟

٦ ـ متى تفتح المساجد للمصلين؟

٧ ـ هل زرت بلداً عربياً ورأيت هذه المساجد؟

تنمية مهارة الحصول على معلومة:

من أهم مهارات القراءة وأكثرها نفعاً للإنسان مهارة الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها في أغراض معينة من الكتب وغيرها من المطبوعات. ولكي يتمكن المتعلم من ذلك بسرعة وسهولة علينا أن ننظر إلى تنمية هذه المهارة نظرة جادة تتناسب وأهمية اكتساب هذه المهارة باعتبارها أمراً أساسياً وجوهريا في تطور العقل البشري، وفي كل أنواع عمليات التعلم والبحث والدراسة.

إن الدارس الذي يمتلك هذه المهارة يمتلك مفتاحاً للنجاح في حياته الدراسية والعملية، لذلك فاكتسابه لها لا يمكن أن يتم بطريقة عرضية تلقائية ولكنه يحتاج لمجهود كبير تدعمه مساعدة المعلم وتوجيهاته.

واكتساب هذه المهارة يتطلب عدة أمور نعرضها فيما يلي:

١ ـ أن يقرأ الطلاب وفي ذهنهم فكرة واضحة ومحددة عما يبحثون عنه من معلومات. بهذا يتعلمون البحث عن

المعلومات وفي ذهنهم دائماً سؤال يلح عليهم طالباً الإجابة ومن ثم يصاحبهم طوال قراءتهم.

٢ ـ تحديد هذا السؤال ووضوحه سيوجه قراءة الطلاب ويركز انتباههم على ما يودون الحصول عليه، وسيمنع طغيان ميولهم واهتماماتهم القرائية الأخرى على غرضهم الأصلي. ومن ثم تنطلق قراءتهم بسرعة خلال العديد من الصفحات وتظل هذه الانطلاقة السريعة إلى أن تكتمل الإجابة عن السؤال.

٣ ـ أن يقرأ الطلاب بحثاً عن حل لمشكلة، فهذاالنوع من القراءة أكثر صعوبة، ذلك أن ما يبحثون عنه من حلول ليس واضحاً فالحل الصحيح للمشكلة ليس بالضرورة أن يكون واضحاً ليبحث عنه الدارس في المادة المقروءة. وهذا النوع من القراءة يدربهم على تجميع نقاط صغيرة من مصادر متعددة (قد تكون فصولاً عديدة) للوصول إلى إجابة كاملة أو حل كامل للمشكلة، وأنه لكسب عظيم للدارسين في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة أن يدربوا على جميع المعلومات من كتب ومصادر عديدة.

٤ ـ أن يستخدم المعلم إحدى طرق تخطيط دروس تنمية هذه المهارة وهي كثيرة متعددة نضرب بعض أمثلة منها:

أ ـ يمكن مثلاً أن يطرح المعلم سؤالاً ويقول مثلاً: من يستطيع أن يجد إجابة هذا السؤال في ص٤٥ من كتاب القراءة، ويمكنه أن يكرر هذا الإجراء في عدد من الدروس القصيرة. وهنا نوجه نظر المعلم إلى ضرورة أن تتطلب الإجابة

عن السؤال البحث عن حقيقة واحدة فقط.

ب ـ ويمكن مثلاً أن يتقن الطلاب هذا الجزء الأول من المهارة، وتصبح لديهم رغبة شديدة للبحث عن إجابات سريعة يمكن أن يسألهم المعلم أسئلة تتطلب أولاً تفاصيل قليلة، ثم أسئلة تتطلب تفاصيل متعددة، وأخيراً أسئلة تتطلب جمع وربط تفاصيل مستمدة من فقرات وصفحات عديدة وهكذا تتدرج في رفع مستوى هذه المهارة إلى أن نصل بها إلى النضج الكامل.

ج ـ يمكن بعدذلك مثلاً طرح أسئلة صعبة تتطلب من الدارس أن يفكر بعمق أكثر، خاصة عندما لا تكون الإجابة موجودة بشكل مباشر في النص كما قد يتوقع الدارس. أو عندما تكون الإجابة مبعثرة في عدة فصول طويلة وتحتاج إلى تجميع وتلخيص وعرض مركز. ولعل المناقشة التي تعقب هذاالإجراءيجب أن تهتم بالتفاصيل الدقيقة التي أُسقطت من الإجابات وكانت ضرورية، أو التفاصيل الزائدة التي وردت ولم تكن ضرورية وهكذا حتى تطرح المعلومة المطلوبة فقط. فإذا خلت كل الإجابات مثلاً من نقطة مهمة وضرورية ينبغي إرجاع الدارسين إلى النصوص مرة ثانية للبحث عنها وإيجادها. هذا الإجراء يعلم الدارسين الاستقلال في القراءة وتحمل المسئولية في البحث عن المعلومات.

د ـ يمكن بعد ذلك اختيار بعض الطلاب ومطالبتهم بعمل أسئلة وكتابتها على السبورة. إن نجاح الطلاب في وضع أسئلة دليل على وجود قدرة لديهم على تحديد الحقائق

والمعلومات التي في النص والتي وضعت الأسئلة من أجل الوصول إليها.

هذه الأساليب التدريسية يمكن تعميقها وتنويعها لتصل إلى طلب تلخيص بعض الموضوعات أو كتابة بعض المذكرات أو التقارير، أو تسجيل ملاحظات الخ هذه الأمور المهمة والحيوية خاصة بالنسبة لهؤلاء الذين سيواصلون دراسة اللغة.

ثانياً: القراءة الواسعة:

ينبغي أن تختار مواد القراءة الواسعة أقل صعوبة من مواد القراءة المكثفة. فالغرض من برنامج هذه القراءة هو تدريب الدارس على أن يقرأ بشكل مباشر وبطلاقة من أجل الاستمتاع وبدون مساعدة المعلم. وفيما يلي نتناول أهم ما ينبغي مراعاته في مواد هذه القراءة، وأهم ما ينبغي أن يراعيه المعلم عند تنميته لمهارة هذا النوع من القراءة. لقد ذكرت ولجاريفرز «أن مواد هذه القراءة يمكن أن تكون قصصاً قصيرة وبعض الروايات المبسطة التي أدخلت عليها تعديلات طفيفة في المفردات والتراكيب بحيث تجعلها في المستوى المطلوب، كما يمكن الاستعانة بالقصص القصيرة والروايات والكتب الجذابة التي كتبت خصيصاً لتناسب هذه المرحلة ذلك إن وجدت.

كما ترى أن تكون موضوعات القراءة هذه خاصة موضوعات الكتاب المدرسي مرتبطة باهتمامات الدارسين ومناسبة لأعمارهم وخبراتهم وتجاربهم السابقة، وقادرة على شد ميولهم وإثارة حماسهم للقراءة حبذا لو كانت تقريباً في أنماط وقوالب شبيهة بتلك التي يقرءونها في اللغة الأم. فإذا كان الدارس في

مرحلة تقدم له فيها بلغته الأم المخاطرات والمغامرات وقصص الحيوانات والسير مثلاً فيحسن أن تقدم له مثلها في اللغة العربية بشرط أن تكون مرتكزة على خلفية من الثقافة العربية ومتصلة بحاضر اللغة.

وللمعلم دور توجيهي في هذه المرحلة يتلخص فيما يلي:

١ - اقتراح موضوعات ومواد للقراءة وقد يقوم بعرض هذه الموضوعات أو تقديمها في الفصل بشرط أن تكون موضوعات ومواد شائقة وجذابة.

٢ - استثارة ميول الدارسين نحو القراءة، وإيقاظ شغفهم بالمادة التي سيقرءونها ولعل أولى خطوات هذه الإثارة أن يظهر هو أولاً حماسه للمادة التي ستقرأ، وأن يعطي الدارس ثقة بالقدرة على قراءة هذه المادة والاستمتاع بها. ومما يساعده على ذلك تزويد الطلاب بمعاني بعض الكلمات ومجموعة من التعريفات والمترادفات ومفاتيح السياق.. الخ هذه الأمور التي تجعله يقرأ ويفهم بثقة. وقد يزود المعلم الدارسين بأسئلة توجيهية تساعدهم على أن يقرءوا وفي أذهانهم غرض يوجههم.

٣ - إعطاء واجبات أو تعيينات منزلية، وفيها يحدد المعلم للدارسين ما سيفعلونه في أثناء تأدية هذا الواجب، وما سيقدمونه في حجرة الدراسة في اليوم التالي كأن يقول مثلاً (عليكم بقراءة هذا الموضوع ومعرفة معناه، وتحديد الأفكار التي يود أن يطرحها الكاتب، والاستعداد لإجابة هذه المجموعة من الأسئلة في حجرة الدراسة غداً).

٤ ـ في هذا النوع من القراءة ينبغي أن يتجنب المعلم أن تكون الأسئلة اختبارية تولد لدى الدارسين نوعاً من الارتباك والتردد وبالتالي عدم الإقبال برغبة على القراءة ولكيلا تكون الأسئلة اختبارية يمكن الاسترشاد بالنمط التالي من الأسئلة:

أ ـ ما الكلمات التي تظن أنها ضرورية لفهم هذا الموضوع؟ اكتبها واقرأها.

ب ـ هل يزودك هذا الموضوع بكلمات تحس أنك ستحتاجها فيما لو سافرت إلى أحد البلاد العربية؟ وما هي هذه الكلمات؟

ج ـ ما الذي أحببته والذي لم تحببه في الموضوع؟

د ـ ما الشخصية الرئيسية والشخصيات الثانوية؟

هـ ـ هل تعرف شخصاً يشبه الشخصية الرئيسية؟ اذكره.

و ـ هل الموضوع من الناحية الثقافية مألوف لك أو غريب؟

هذا النمط من الأسئلة يسمح للطلاب بالقراءة في حرية وانطلاق، والإجابة عن مثل هذه الأسئلة يحتاج إلى نوع من التفكير والتفاعل، ويولد لدى الدارسين حباً للنقاش وعرض الآراء مما ينتج عنه ممارسة حقيقية للغة.

وينبغي الالتفات إلى طبيعة الغرض من القراءة في الواجب المنزلي فإذا كان الغرض تحسين مهارات القراءة يجب على الطلاب أن يقرءوا من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تستخدم الأدوات مَنْ، ما، متى، أين، لماذا، كيف؟ وذلك للحصول على المحتوى الأساسي للمادة المقروءة.

٥ - يجب أن يدرك المعلم أهمية متابعة الواجبات والأنشطة في الفصل باعتبارها جزءاً مهماً من التدريس ومن نشاط حجرة الدراسة، وإلا أحس الدارسون بعدم ضرورة إعداد الواجب وعدم فاعلية الحضور في الفصل. وفي المتابعة يقوم المعلم مثلاً بدراسة وشرح وتوضيح الصعوبات التي قابلت الدارسين في أثناء إعدادهم الواجب في المنزل، ويقوم بتدريبهم على كيفية طرح أسئلة محددة مثل (أنا لم أستطع فهم السطر الثاني من ص٣٠) أو (قرأت الصفحة كلها ولم أستطع أن أحدد مضمونها) وهنا ينبغي أيضاً أن يترك الدارسين يجيبون عن هذه الأسئلة فيما بينهم، فما لم يفهمه البعض يفهمه الآخرون والعكس، ومثل هذا الإجراء يشبع روح التعلم الجماعي، ويقوي دوافع الدارسين، ويعطيهم ثقة بأنفسهم.

٤ - المرحلة الرابعة:

وهي مرحلة القراءة الجادة التأملية الواسعة في ميدان الفكر والثقافة كقراءة القصص الممتازة والأدب وكتب السياسة والدين والاقتصاد والفلسفة والعلوم، وهي ميادين مهمة أيضاً لتنمية هذه المهارة.

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يشعر الدارس بالثقة الكافية في قدرته على قراءة كتاب أو صحيفة من أجل غرض من أغراض القراءة الخاصة به حتى لو كان الاستمتاع الشخصي وذلك دون ما حاجة إلى مساعدة إلا في مواقف نادرة يحتاج فيها للمعجم. وهذه المرحلة تحتاج لأن يكون الدارس قد درب تماماً في المراحل السابقة على أن يقرأ لنفسه معتمداً على نفسه بطريقة مباشرة وبثقة كافية.

وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى تنمية التفكير وتدريب الدارس على استخدام عقله في القراءة. والنظر بعمق في الأسباب والدوافع والنتائج واستخلاص الأفكار وتذوق أدب وثقافة اللغة، والانطلاق نحو القراءة فيها قراءة واسعة وعميقة.

وفي هذه المرحلة على المعلم أن يوجه قراءات الطلاب أولاً نحو الأعمال الأدبية البسيطة. والمشهورة، ونحو كتب الثقافة العربية الإسلامية الحديثة المكتوبة بلغة سهلة، ونحو متابعة الصحف اليومية.

ويمكن للمعلم أن يقدم مع المواد التي يوجه إليها الطلاب مجموعات من الأسئلة على أن تكون أسئلة عميقة تتطلب تفكيراً عميقاً وتخيلاً وتصوراً، وبشرط ألا تكون أسئلة من أجل التفاصيل لأن أسئلة هذه المرحلة أسئلة فيما وراء السطور، فهي أسئلة تدور حول:

أ ـ ما أحب الأماكن والأشخاص والأشياء التي أشير إليها في النص؟

ب ـ لماذا وقع هذا الحدث وما الذي ترتب عليه؟

ج ـ كيف وقع الحدث؟ وكيف كانت النتائج؟

د ـ هل العلاقة بين أسباب الحدث ونتائجه علاقة طبيعية؟ لماذا؟

أي أن الأسئلة هنا تطرح من أجل استنتاج وتحليل الأشياء التي تدور حول خصائص أو مظاهر الأشخاص والأحداث أو أي جوانب أخرى أشير إليها في النص المقروء. أي أن هذه الأسئلة تبحث عما يمكن أن يعطي كمالاً للموضوع المقروء من حيث

الدقة والاقتناع والسهولة والفهم والاستيعاب والتخيل. . الخ.

وفي الإجابة عن هذه الأسئلة ينبغي ألا تحد أفكار النص تفكير الدارسين، بل ينبغي أن ينطلق تفكيرهم وخيالهم في الأشخاص والأحداث والأشياء بحيث يعطونها ما لديهم من تصور، وبحيث يبعثون فيها من خيالهم حياة وحركة. إن هذا النوع من الأسئلة كما ذكر جيري Gurrey يستدعي كل أنواع الأفكار التي لدى الطلاب، ويثير مناقشات حية في الفصل بحيث يتحول الدرس إلى نشاط وتفاعل يؤدي إلى فائدة كبيرة، فالمناقشة هنا لا تعتمد مباشرة على المادة المقروءة بل تعتمد على إثارة أفكار جديدة متنوعة لدى الدارسين ومن ثم ممارسة صحيحة متدفقة للغة، وهذا يؤدي إلى تنمية القدرة على متابعة الفكر وإثارته في أثناء القراءة وبالتالي إلى تكوين تفكير إيجابي مبتكر.

ومن هنا نرى أننا لا نعلم الدارسين قراءة اللغة العربية بل نعلمهم أيضاً أن يفكروا فيها وبها، ومن هنا يصبح جزء كبير من تعليم القراءة تدريباً على التفكير، وتدريباً أيضاً على تقويم القدرة على التعبير الصحيح بلغة متقدمة عما يدور حول الأفكار المطروحة.

وينبغي في نهاية هذه المرحلة أن يطرح المعلم على الدارسين وأمامهم مجموعات كبيرة من الموضوعات والكتب والمصادر التي تتناول مختلف جوانب الثقافة العربية والإسلامية حتى تصبح ميادين يعمل فيها الدارسون بعد ذلك قدراتهم ومهاراتهم في القراءة وحتى يجد الدارسون منابع للأفكار ولأساليب اللغة التي يمكن الاستعانة بها عندما يستخدمون اللغة في الكتابة

سواء قضاء لحاجاتهم أو تعبيراً ذاتياً عن أنفسهم. ولعـل هذا يؤدي بنا إلى تناول المهارة الأخيرة من مهارات اللغة وهي مهارة الكتابة.

الفصل السادس

تعليم الكتابة

تعليم الكتابة

أهمية الكتابة :

تعتبر الكتابة مهارة مهمة من مهارات اللغة. كما تعتبر القدرة على الكتابة هدفاً أساسياً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية. والكتابة كفن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، فإذا كان الحديث وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من أبناء الأمم الأخرى، به ينقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره ويقضي حاجاته وغاياته، وإذا كانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والأزمنة العابرة والثقافات المختلفة، فإن الكتابة تعتبر من مفاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته حيث ذكر علماء الأنثربولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي. فبالكتابة سجل تاريخه وحافظ على بقائه، وبدونها قد لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافاتها وتراثها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره.

وإذا كان للغة في حياة الإنسان وظيفتان أساسيتان هما الاتصال وتسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس، فإن الكتابة قادرة على أداء هاتين الوظيفتين، فنحن يمكننا القول بأن التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال كما أنه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في ذات الوقت، ولكونه كذلك أصبح ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد والجماعات.

والكتابة وإن كانت مهمة كوسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عن النفس والفكر، فإنها مهمة أيضاً في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدارس للغة العربية إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ. إن الكتابة أيضاً وسيلةمن وسائل تعلم اللغة. فهي تساعد الدارس على التقاط المفردات وتعرف التراكيب واستخدامها، كما أنها تسهم كثيراً في تعميق وتجويد مهارات اللغة الأخرى كالحديث والقراءة والاستماع أيضاً باعتبار كتابة الإملاء نوعاً من أنواع التدرب على الاستماع كما سنذكر في مكان آخر. ولقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن الطلاب الذين يقضون وقتاً كافياً في تعلم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية تكون لديهم معلومات وافية عن اللغة ويتمكنون من توظيف هذه المعلومات مما يسهل عليهم استخدام اللغة استخداماً صحيحاً. كما أن خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط مرغوب فيه من وجهة نظرهم. فبتركيز الانتباه على شكل الكلمات والعبارات تساعد الكتابة الدارس على التمييز، وبناء القدرة على تذكر الأشكال الكتابية وعلاقاتها مما يسهل عملية القراءة.

وقد تزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة حيث يحتاجها الدارس ليعبر بها عن مستواه في دراسة اللغة، وقد يحتاجها ليسجل بها معلوماته عن اللغة، كما قد يحتاجها للتعبير عن نفسه كتابة فيما يتصل بدراسة اللغة وثقافاتها وآدابها. وإذا كانت الكتابة وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الأخرى، فإنها - في ذات الوقت - تعتمد على هذه المهارات وتستفيد منها، فعن طريق الاستمتاع والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستخدام المناسب للغة وتراكيبها

هذه القدرة التي لا غنى عنها للكتابة الصحيحة المفهومة، فالشيء الذي لا يستطيع الفرد أن يقوله لنفسه، لا يستطيع أن يكتبه بسهولة ووضوح. ومن هنا نستطيع القول بأن ممارسة الكتابة بشكل فعال والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها.

ومع أهمية الكتابة كمهارة لغوية وكوسيلة من وسائل التعلم وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال والتعبير عن النفس وحفظ التراث إلا أنها لا تلقى في تعليم اللغات الاجنبية الاهتمام المناسب خاصة مع ظهور الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات والتي تركز على الجانب الشفوي منها أكثر من الجوانب الأخرى مثل المدخل السمعي الشفوي الذي سبق الحديث عنه. كما أن الشكوى عادة ما ترتفع من الضعف في كتابة اللغة الأجنبية وتقدم الدارسين البطيء فيها. ولعل هذا الضعف لا يرجع إلى صعوبة الكتابة باللغات الأجنبية بقدر ما يرجع إلى قصور في طرق التدريس وفي البرامج المعدة لتعليم الكتابة وعدم الإعداد الكافي لتعليم الكتابة، وقلة المساعدات المقدمة للدارسين التي توجههم نحو كيفية تطوير كتاباتهم، والنقص في التدريب المنظم في المراحل الأولى من دراسة اللغة، وانخراط الدارسين في الكتابة دون غرض أو هدف أو دوافع، وتقديم موضوعات غير مناسبة للكتابة، أو إجبار الدارسين على الكتابة الحرة قبل أن يصلوا إلى درجة كافية من السيطرة على اللغة. لكل هذا وجب الالتفات إلى الكتابة مفهوماً وهدفاً وطريقة.

ما الكتابة؟

قد يتصور البعض خطأ أن الكتابة مهارة بسيطة تتركز في القدرة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً طبقاً لما اتفق عليه أصحابها من أشكال لهذه الحروف والكلمات، ومع أن هذا يكون جزءاً مهماً من مفهوم الكتابة إلا أن مفهوم الكتابة أوسع من هذا وأشمل. فالكتابة تشير إلى مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب. هذه الأنشطة تبدأ بتحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكل مرئي متفق عليه، وهذه العملية لا تتضمن أكثر من ربط الرموز الصوتية بالرموز المرئية أي كتابة الأصوات بالحروف الدالة عليها. يتلو ذلك كتابة وحدات لها معنى كالكلمة والجملة، وكلتا العمليتين كتابة الحروف ثم كتابة الكلمات (الحروف مكونة كلمة صحيحة) وكتابة الجمل يتم التركيز فيها على الرسم الكتابي لرموز اللغة وترتيب هذه الرموز في تتابع كتابي كتتابعها الصوتي، وهذه العملية كلها تسمى الهجاء والخط. ونستطيع أن نطلق على هذا الجانب من النشاط في الكتابة الجانب الحركي أو المهارة الحركية في الكتابة.

الحلقة الثانية من النشاط تأتي عندما تصبح الكتابة أكثر تعقيداً فتتضمن وضع الرموز المرئية طبقاً للنظام المتفق عليه بين أصحاب اللغة أي استخدام نظام تركيب الجمل في صياغة جمل وكتابتها، وهذا النوع من الكتابة هو الذي يستخدم في التدريب على مجالات اللغة الأخرى كحل تمرينات القواعد، وترجمة سطور بسيطة، أو كتابة حوار قصير. وهذا الجانب أو النشاط من الكتابة نسميه النشاط الكتابي العملي البسيط أو التعبير وهو

الجانب الأول من مهارة الاستقلال في الكتابة.

تأتي بعد ذلك مرحلة النشاط الكتابي المتطور، وهي المرحلة التي ينظر فيها للكتابة كوسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل مسلسل طبقاً لنظام تركيب اللغة، والهدف النهائي من هذا النشاط بالنسبة للكاتب هو القدرة على التعبير عن نفسه في صيغة مهذبة راقية تتطلب الاستخدام الفعال للثروة اللفظية وسائر تراكيب اللغة، وهذا النشاط نسميه الإنشاء Composition ومن التعبير والإنشاء تتكون المهارة الثانية للكتابة وهي المهارة العقلية والفكرية.

إذن فالكتابة نشاط حركي ونشاط فكري وهما معاً يكونان المهارة الكلية للكتابة التي تنقسم بدورها إلى مهارتين: المهارة الحركية ثم المهارة الفكرية. وهنا يجدر بنا الإشارة إلى أمر مهم تفرق به بين مفهوم المهارة الفكرية في كتابة اللغة الأم والمهارة الفكرية في كتابة اللغة الأجنبية ومدلول هذه المهارة والمستوى الذي يمكن الوصول إليه في اللغة الثانية. ولعل هذا الأمر يتطلب منا أن نعود إلى ما سبق أن قررناه من أن الكتابة وسيلة للاتصال وللتعبير عن التفكير. فمن خلال الكتابة يستطيع الفرد أن يصل إلى التمييز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج. فالكاتب يسجل فكره ويجتهد ليعبر عن مختلف المشاعر والمفاهيم والصور التي تريد أن تخرج من عقله مستخدماً في ذلك الكلمات مسطرة على الورق، ومسيطراً على تسلسل أفكاره، بهدف تحقيق عملية اتصال، بواسطتها يمكن جعل الفكرة الواحدة ملكاً لشخصين أو أكثر. ويعني هذا أن التعبير

الكتابي (التعبير والإنشاء) يحقق وظيفتين من وظائف اللغة الأولى هي الاتصال، والثانية هي التفكير، ومن هنا وجب أن يتجه تعليم التعبير الكتابي في اللغة الأم اتجاهين هما:

أ ـ اتجاه الاتصال وهو ما نطلق عليه الآن الاتجاه الوظيفي في الكتابة.

ب ـ اتجاه تفكيري ويطلق عليه الآن الاتجاه الأدبي والإبداعي في الكتابة.

أما تعليم الكتابة في اللغة الأجنبية ـ وهي هنا اللغة العربية ـ فيما يتصل بالجانب الفكري من الكتابه فنعتقد في ضرورة الاكتفاء فيه بالاتجاه الأول ويصبح مستوى المهارة الفكرية في الكتابة باللغة العربية محدوداً بالجانب الوظيفي من الكتابة فقط اللهم إلا في تلك الحالات النادرة جداً والتي يهدف فيها الدارس الأجنبي من تعلمه الكتابة باللغة العربية أن يكتب أدباً عربياً.

الكتابة التي سنعلمها:

في ضوء العرض السابق يمكننا أن نميز بين أنشطة الكتابة التي سنعلمها، وأن نحدد أربعة مجالات رئيسية في تعلم الكتابة باللغة العربية وهي:

أ ـ كتابة الحروف العربية.

٢ ـ كتابة الكلمات بهجاء سليم.

٣ ـ تكوين تراكيب وجمل عربية يفهمها القارىء.

٤ ـ استخدام التراكيب والجمل العربية في فقرات تعبر عن أفكار الكاتب بوضوح. معنى هذا أننا سنعلم الكتابة في اللغة العربية من خلال المجالات التالية:

أ ـ الإملاء (الهجاء) وينقسم إلى:

١ ـ إملاء منقول.

٢ ـ إملاء منظور.

٣ ـ إملاء اختباري.

ب ـ الخط.

ج ـ التعبير والإنشاء وينقسم إلى:

١ ـ التعبير البسيط.

٢ ـ التعبير الموجه.

٤ ـ التعبير الحر.

كما أننا في ضوء تحديد مفهوم الكتابة ومجالاتها يمكننا تحديد أهداف تعلم الكتابة في اللغة العربية.

أهداف تعليم الكتابة:

يمكن تلخيص أهداف تعليم الكتابة في هدف رئيسي واحد «السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه». كما يمكننا من أجل توضيح أكثر تفصيل هذا الهدف في مجموعة من الأهداف توجهنا في أثناء عملية تعليم الكتابة من حيث الطريقة والأسلوب. ويمكن صياغة هذه الأهداف بالشكل الآتي:

تهدف عملية تعليم الكتابة باللغة العربية إلى تمكين الدارس من:

١ ـ كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

٢ ـ كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

٣ ـ إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.

٤ ـ إتقان الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.

٥ ـ إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.

٦ ـ معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.

٧ ـ معرفة مبادىء الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس، ومن خصائص ينبغي العناية بها في الكتابة كالتنوين مثلاً والتاء المفتوحة والمربوطة، والهمزات. . . الخ.

٨ ـ ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الترتيب العربي المناسب للكلمات.

٩ ـ ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدماً الكلمات صحيحة في سياقها من حيث تغيير شكل الكلمة وبنائها بتغير المعنى (الإفراد والتثنية والجمع، التذكير والتأنيث، إضافة الضمائر. . الخ).

١٠ - ترجمة أفكاره كتابة مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.

١١ - استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

١٢ - سرعة الكتابة معبراً عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة.

وإذا أردنا ترجمة هذه الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، فإننا نستطيع أن نستثني الأهداف السبعة الأولى لأنها أهداف حركية ومن ثم فهي سلوكية بذاتها يمكن ملاحظتها وتحقيقها من خلال الخط والإملاء المنقول والمنظور والاختباري، أما الأهداف الخمسة الأخيرة فيمكن إعطاء أمثلة لكيفية تحويلها إلى أهداف سلوكية من هذه الأمثلة:

١ - أن يتمكن الدارس من كتابة نص ألفه عن طريق القراءة.

٢ - أن يتمكن من تلخيص موضوع بسيط بعد قراءته.

٣ - أن يكتب رسالة رسمية، أو رسالة تحكي لصديق حدثاً ما.

٤ - أن يكتب طلباً للتوظف أو لقضاء حاجة.

٥ - أن يكتب تقريراً بسيطاً عن اجتماع أو عمل ما.

٦ - أن يكتب بعض المذكرات البسيطة.

٧ - أن يكتب وصفاً لشيء ما.

٨ ـ أن يعبر كتابة عن فكرة تلح عليه ويريد تسجيلها.

وقبل أن ننتقل إلى تدريس مهارة الكتابة يجدر بنا أن نعرض للعلاقة بين الكتابة والكلام باعتبارهما مهارتين من جنس واحد أي مهارات يستخدمها المرسل في عملية الاتصال، وباعتبار ما بين وسائل تدريسهما من تقارب.

الكلام والكتابة:

إن أوجه التشابه الكثيرة بين الكلام والكتابة تدل على أنه يمكن نقل أثر التدريب من مهارة إلى أخرى بسهولة، والاستفادة من تدريس مهارة في تدريس المهارة الأخرى التي تجانسها. فالعمليات العقلية المتضمنة في الكلام والكتابة تدرب الطالب على الانتقال من التفكير إلى اللغة، فكلتاهما تبدأ بعملية تفكير ينتقل منها المرسل إلى اللغة التي يضع فيها رسالته. وعلى أية حال لا نستطيع أن نقول: أن أوجه التشابه تفيدنا بخلاف أوجه الاختلاف، ذلك أن أوجه الاختلاف لها أهمية كبيرة في معرفة الأساليب والطرق التي تستخدم في تدريس كلتا المهارتين، وكيف يمكن نقلها فيما بينهما.

وفي التفرقة بين المهارتين نقول: إن **الكلام** يتضمن الصوت على حين لا تتضمنه **الكتابة**، وعلى مستوى الكفاءة اللغوية يهدف **الكلام** إلى تحسين التمييز الصوتي وذاكرة الاستماع، وتركز **الكتابة** على تداعي وترابط الأصوات والرموز المرئية، والمفردات، والهجاء، والصيغ والتراكيب. **والكلام** عادة ما يكون عملية اجتماعية تحدث في حضور الناس والجماعة، والكتابة يمكن أن تتم بعيداً على انفراد. **والكلام** غالباً ما يتطلب نوعاً من عمليات الصياغة والطلاقة والاستمرار في طرح الجمل

والأسئلة التي تستدعي الإجابات وردود الفعل، على حين تقل السرعة وينقطع الاستمرار في الكتابة. ففي الكتابة يجد الكاتب الوقت للبحث عن الكلمات والصيغ التي تعبر بوضوح عما يريد دون أي نوع من الضغوط التي تضطره إلى الاستمرار كما في الكلام، ولعل هذا يجعل من عملية الكلام عملية أصعب من حيث الأداء والجو النفسي المحيط بها من عملية الكتابة.

وفي ضوء هذه الاختلافات يمكن تحديد التطبيقات التي ينبغي أن تقدم في تعليم الكتابة بحيث تراعى هذه الفروق التي تتميز بها عن الكلام.

تدريس الكتابة:

يفضل عادة عند البدء في تعليم الكتابة أن يكون الدارس قد وصل إلى درجة ما من دراسته للغة تمكنه من سماع أصواتها ونطقها جهرياً عند رؤيتها وأن تكون لديه حصيلة من المفردات، وقدرة على فهم بعض التراكيب والجمل. كما يفضل أيضاً أن يخطط برنامج تعليم الكتابة تخطيطاً تتابعياً، يبدأ بالمهارات الحركية وينتهي بالمهارات الفكرية، ويتدرج بالدارس ويأخذ بيده في يسر نحو إتقان هذه المهارة وفيما يلي يمكننا أن نتناول تعليم الكتابة من خلال المجالات التالية:

١ ـ الإملاء.

٢ ـ الخط.

٣ ـ التعابير.

وفي كل مجال سنقدم المهارة بشكل تدريجي يمهد سابقه

للاحقه وتتدرج من السهولة إلى الصعوبة. إلا أننا نود هنا أن نلفت النظر إلى ضرورة أن نتناول الخطمن خلال الإملاء إذ أنه من الصعوبة أن نفصل تدريس الخط والتدريب عليه عن كتابة الإملاء المنقول مثلاً أو المنظور. ففي أي نوع من أنواع الكتابة نجد أن الخط جزء مهم لا يمكن إهماله. من هنا سنتعرض للخط من خلال الإملاء.

١ ـ تدريس الإملاء:

أ ـ النقل أو الإملاء المنقول:

تهدف الخطوة الأولى في تدريس الكتابة باللغة العربية إلى تحسين قدرة الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية. وتسمى هذه الخطوة بمرحلة النقل والنسخ، وهي غالباً لا تجد الاهتمام المناسب من المعلم باعتبار أن هذا النشاط غير مثير للدارسين خاصة الكبار ولا يتحدى فيهم قدراتهم. هذا القصور ناتج عن تجاهل الحقيقة التي تقول: إن أية لغة أجنبية تتضمن عناصر تعتبر غريبة جداً على الدارس، وينبغي علينا العمل على أن يألف الدارس هذه العناصر إذا أردنا له أن يكتب هذه اللغة بشكل سليم. وكلما كان للغة المتعلمة نظام جديد في كتابتها كان من الضروري تعرف هذا النظام ومحاولة نسخه بدقة. فإذا نظرنا للغة العربية وجدنا أن هذه المرحلة من أهم المراحل التي تستحق منا الاهتمام، وذلك لعدة أسباب نابعة من نظام الكتابة في اللغة العربية منها:

أ ـ صعوبة الكتابة من اليمين إلى اليسار على هؤلاء الذين تعودوا الكتابة بلغتهم من الشمال إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل.

ب ـ اختلاف رسم الحروف العربية عن الحروف اللاتينية التي تكتب بها كثير من اللغات، وهذه تمثل صعوبة بالنسبة لهؤلاء الذين يستخدمون الحروف اللاتينية.

ج ـ اختلاف شكل الحرف في اللغة العربية باختلاف وضعه في

أول الكلمة ووسطها وآخرها.

د ـ اختلاف شكل كتابة بعض الحروف باختلاف موقعها من الكلمة مثل (ع عـ ـع ـعـ، هـ ـهـ). . . الخ.

هـ ـ اختلاف شكل الحروف باختلاف نوع الكتابة فهي في النسخ غيرها في الرقعة. . الخ.

و ـ بعض الحروف تنطق ولا تكتب، والبعض الآخر ينطق ولا يكتب.

ز ـ بعض الخصائص اللغوية مثل التنوين والتضعيف، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة.

ح ـ التنقيط وما يحتاجه من قدرة كبيرة على التمييز مثل (ب ت ث ن يـ ، ص ض ط ظ ، ح خ ج . . . الخ).

ويستحسن أن نعتمد في هذه المرحلة على كتابة مواد سبق تعلمها ودراستها في المهارات اللغوية الأخرى، مع إدراك أن هذه المرحلة ليست فقط من أجل رسم الحروف ونقل الكلمات والجمل، ولكن التدريب أيضاً على التراكيب والقواعد التي تدرس أيضاً في الحديث والقراءة.

وفي مرحلة الإملاء المنقول علينا أن نلفت نظر الدارس إلى ضرورة أن يقرأ لنفسه ما يكتب في أثناء كتابته، فمثل هذا الإجراء يعمق انطباع الأصوات ورموزها المكتوبة في عقل الدارس، وأيضاً تحسن من معرفته بأنماط الجمل والتراكيب المستخدمة.

وفي هذه المرحلة أيضاً على المعلم أن يقدم علامات الترقيم، ويشرح دلالة كل علامة ومتى تستخدم ولماذا، مع لفت

نظر الدارس إلى كتابتها كل ما قابلته وإلى إدراك الفرق في المعنى وفي الشكل الكتابي لكل علامة. كما ينبغي في هذه المرحلة الالتفات إلى ما تعارف عليه معظم المعلمين في تعليم الكتابة من تكليف الطلاب نقل وكتابة سطر أو سطرين عدة مرات. مثل هذا التدريب إنْ لم يتم تحت إشراف المعلم منذ كتابة السطر الأول فإن أي خطأ يرتكبه الطالب في المحاولة الأولى سيتكرر بعدد مرات الكتابة ويصبح من الصعب بعد ذلك تصحيحه أو محوه. وفي هذه المرحلة يطالب المعلم دائماً برعاية الدارسين وتوجيههم ومتابعة كل سطر يكتبونه حتى يتأكد من صحة الكتابة، وهذا يعني أن يتأكد من شكل الحروف وكيف اتصلت وكيف روعيت علامات الترقيم، وكيف التزمت الكتابة بالسطر وروعي فيها تناسب أحجام الحروف بعضها مع بعض.

ومن واجبات المعلم في هذه المرحلة أن يجرد الأشكال الكتابية المختلفة لكل صوت، والوضع الذي يأخذه شكل الحرف في أول الكلمة ووسطعها وآخرها، ثم يعرض الأشكال شكلاً تلو الآخر على الدارسين وفي الوقت المناسب بحيث يمكن تغطية كل أشكال الحروف مرتبطة بأصواتها في مرحلة ليست طويلة خاصة مع الكبار. وفي هذه المرحلة أيضاً يمكن تقديم قواعد الهجاء الخاصة بنوع المد وكتابة الهمزة.. الخ خصائص الكتابة في اللغة العربية.

والكتابة باللغة العربية تحتاج لأن تطول هذه الفترة وتستمر حتى التأكد من إدراك بعض ما ذكرنا من تعقيدات في نظام التركيب الصوتي والرمزي. ويمكن أن يساعدنا في هذا الجانب عمل قوائم مثلاً بالكلمات الصعبة في رسمها الكتابي ويقوم

الدارس بكتابتها عدة مرات حتى يتعلمها وينطبع في عقله شكلها الكتابي. هذا إلى جانب ضرورة دعم وتعزيز الدقة في النقل حتى تشجع الدارسين على الملاحظة الدقيقة التفاصيل.

ومن التدريبات التي يمكن استخدامها في هذه المرحلة من الإملاء ما يلي:

أ ـ وضع أسئلة تنقل إجابتها من نص مقروء.

ب ـ تقديم عدة كلمات غير مرتبة ويطلب من الدارس إعادة ترتيبها لتكوين جملة مفيدة.

جـ ـ نقل نصوص مألوفة قصيرة، مضمونها يتصل بميول الدارس.

د ـ تدريبات الجمل التحويلية التي سبقت الإشارة إليها في تدريس الكلام.

ب ـ الإملاء المنظور:

١ ـ وفي هذه المرحلة يطلب من الدارسين إعداد نص معين يحدده المعلم لكي يكون موضوع الكتابة أو الإملاء، يقرأ الدارس النص قراءة جيدة في المنزل، وفي الفصل يناقشه المعلم مكتوباً على السبورة ويستخرج منه الكلمات صعبة الهجاء ويشرح كيفية كتابتها، بعد ذلك تملى القطعة على الدارسين.

٢ ـ يطلب من الدارسين حفظ نص قصير بسيط ومراجعة هجاء كلماته، ثم بعد ذلك يطلب منهم كتابته مع السماح لهم بالعودة للنص كل ما احتاجوا إلى ذلك كنوع من التعزيز الفوري

بالنظر إلى الصفحة المكتوبة.

٣ - يطلب من الدارس كتابة بعض الجمل والعبارات التي سبق أن درسها وقرأها وكتبها في الإملاء المنقول دون أن يرجع في ذلك إلى نقلها من الكتاب، ثم يعود فيقارن ما كتبه في الإملاء المنظور بما كتبه في الاملاء المنقول من أجل إجراء التصحيحات المطلوبة.

٤ - يمكن أن نقدم للدارس فقرة أو فقرتين سبق له قراءتها ثم نقوم بحذف مجموعة من الكلمات الرئيسية بها ونطلب منه إكمالها. وفي هذا التدريب يمكن أن يستعين المعلم بأسئلة تساعد الدارس على ملء الفراغات حيث يستدعي كل سؤال كلمة ناقصة وهكذا، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتعزيز الإجابات بعرض الصورة الصحيحة ويقوم الطالب بالتصحيح. وفي بعض الأحيان يطلب من الطلاب تصحيح الكراسات دون عرض الصورة الصحيحة وذلك بوضع دائرة على الأخطاء التي لم يتمكنوا من تصحيحها ليقوم المعلم بمناقشتها وتصحيحها.

٥ - يمكن أيضاً أن يطرح المعلم سؤالاً تكون إجابته جملة أو جملتين سبق حفظهما ثم يطلب من الدارس كتابة الإجابة، أو قد يعرض عليه صورة يكتب عليها جملة أو جملتين ومثل هذا التدريب يتطلب من الدارس قدرة على فهم المعاني وذاكرة لاستيعاب واستحضار الإجابة وتمييزاً دقيقاً للعمل الشفوي والعمل الكتابي.

٦ - يمكن في هذه المرحلة أيضاً استخراج الكلمات الصعبة من

نص الإملاء وكتابتها على السبورة، ثم كتابتها عدة مرات في كراسات الدارسين حتى يتقنوها، ثم يملى عليهم النص.

ومع التقدم في الإملاء المنظور والوصول إلى مرحلة إعادة صياغة جمل وعبارات والتعبير عن مواقف سبق تعلمها يصل الدارس إلى مرحلة يصبح فيها مطالباً بإعادة كتابة أشياء تعلمها مع إجراء تعديلات قليلة. وهذه المرحلة سوف تتعدى إعادة كتابة ما درس في الحديث أو القراءة وتصبح إعادة بناء جمل جديدة ولكنها تدور حول معلومات سابقة بحيث يحتاج بناء هذه الجمل إلى استخدام التراكيب النحوية واستخدام كل المعلومات التي تم تعلمها حول اللغة في المهارات الأخرى وتوظيف كل ذلك في عملية الكتابة. عندما يصل الدارس في هذه المرحلة إلى مستوى يمكنه من أن يحكي لنفسه بشكل صحيح ما يود أن يكتبه، فعلينا أن نطلب منه كتابة ما يود، وعلينا أن ننمي لديه هذه الإمكانية بتقديم بعض التدريبات مثل:

١ ـ أن تقدم للدارس مجموعة من الجمل ويطلب منه استبدال كلمات أخرى بكلمات منها أو كلمات بعبارات، أو عبارات بعبارات بحيث يظل المعنى ثابتاً أحياناً، وقابلاً للنمو أحياناً أخرى، أو يتغير أحياناً ثالثة.

٢ ـ أن تقدم للدارس مجموعة من الجمل يطلب منه تحويلها وإعادة صياغتها لتتضمن مثلاً معلومات أكثر مرة، وتتغير تراكيبها النحوية مرة أخرى أو تأخذ صياغة أخرى كأن تستبدل الأسماء بالضمائر أو العكس، أو تحول صيغة الجملة من المتكلم للمخاطب أو من الغائب للمتكلم. . الخ.

٣ ـ أن يطلب من الدارس أن يكتب بعض الجمل حول موضوع يعرض على الفصل أو صورة أو مجموعة من الصور، وهذه الصور تقدم بالطبع مواقف مرتبطة كل الارتباط مع ما سبق أن درسه الدارسون من موضوعات وجمل في المراحل السابقة كلها. وقد تأخذ هذه الجمل شكل الحوار المحفوظ.

وفي مثل هذه التدريبات ينبغي ألا تتضمن أي مفردات جديدة، كما ينبغي أن تتم مثل هذه التدريبات تحت إشراف المعلم إلا في حالة ما يضمن المعلم أن الطلاب قد تمرسوا على هذه المرحلة المتقدمة من الكتابة المنظورة بدرجة كافية تضمن وتؤكد نجاحهم في الكتابة. ومن أنجح وسائل تدريب الدارسين على هذا النوع من الكتابة أن يكون في يد الدارسين ما يسمى بكتاب التدريبات Work Book يتضمن أجزاء خاصة بمثل هذه التدريبات، ولقد ثبت أن مثل هذه الكتب ذات فاعلية في تعليم الدارسين كيف يكتبون جملاً صحيحة وذات معنى في اللغة الأجنبية، ولذلك نجد أن مثل هذه الكتب قد انتشرت في تعليم اللغات الأجنبية مما يجدر بنا أن نبدأ في إعداد مثل هذه الكتب في اللغة العربية.

ج ـ الإملاء الاختباري:

يقوم الاملاء الاختباري على أساس من ثلاث قدرات هي القدرة على الاستماع والمتابعة، والقدرة على الاحتفاظ بما سمع، والقدرة على وضع ما سمع في رسمه الكتابي على أن تعمل هذه القدرات في آن واحد.

ويهدف الإملاء الاختباري إلى تحقيق أمرين:

الأول ـ هو تعزيز العلاقات بين الأصوات والرموز التي تعلمها الدارس في القراءة ذلك أن الدارس الذي لا يستطيع أن ينظر إلى الكلمة وينطقها فإنه لن يستطيع عملياً أن يتهجى الكلمة بشكل صحيح خلال الإملاء.

الثاني ـ هو اختبار وتقويم نمو وتقدم ذاكرة الاستماع لدى الدارسين، لذلك فهذا النوع من الإملاء وسيلة لغاية هي اختبار السمع واختبار التصور وإدراك العلاقات التي تظهر في الرسم الكتابي.

وفي ضوء هذين الهدفين علينا أن نعلم هذا النوع من الإملاء بعناية شديدة لنميز بين مشكلات التعرف السمعي ومشكلات العرض الكتابي، ونوجه عناية كافية لكل من الجانبين حتى نصل إلى ما يسمى بدقة التعرف السمعي ودقة الرسم الكتابي.

وعند بداية استخدام الإملاء الاختباري كوسيلة من وسائل تعلم الكتابة الصحيحة ينبغي أن نبدأ بنصوص مألوفة تؤخذ مباشرة من الكتاب المقرر بحيث لا تتضمن هذه النصوص أي عناصر لغوية جديدة لم تدرس بشكل جيد صوتياً وكتابياً في المراحل السابقة.

ومع تقدم الدراسة يمكن استخدام مفردات مألوفة في سياقات جديدة من خارج الكتاب، وقد يتبع ذلك استخدام مواد غير مألوفة لاختبار قدرة الدارسين على الاستماع الجيد للأصوات وهجائها الصحيح، ولمعرفة هل هم يكتبونها لأنهم بالفعل قادرون على ذلك أم لأنهم يحفظونها هكذا وأنه إذا حدث أي تغيير فيما حفظوا أخطأوا في الكتابة.

وإذا كنا في البداية سنبدأ بنصوص قصيرة تتكون من جمل وعبارات قصيرة فإنه يمكن تدريجياً إطالة النص وإطالة جمله حتى يصبح الدارسون قادرين على الاستماع للجملة الطويلة ومتابعتها والاحتفاظ بها حتى ينتهي من كتابتها في دقة وسلامة وتحتاج عملية الإملاء من المعلم عدة أمور ينبغي أن يراعيها منها:

١ ـ أن يقرأ النص في البداية بسرعة عادية وبتنغيم وإدغام عاديين.

٢ ـ أن يملي النص بنفس السرعة والتنغيم والادغام. إن البطء الذي يملي به النص كلمة كلمة أمر يفسد الغرض من الإملاء.

٣ ـ لذلك عليه أن يحرص على أن تكون كل وحدة ينطق بها ويمليها ذات معنى.

٤ ـ أن ينطق بالوحدة المملاة مرة واحدة بعدها يكتبها الطالب، ثم يعيدها المعلم مرة ثانية لإعطائه فرصة لمراجعة ما كتب وتصحيحه إن استطاع.

٥ ـ على المعلم ألا يستسلم في أثناء الإملاء لرجاء بعض الطلاب لكي يعيد ما أملاه مرة ثانية.

٦ ـ عليه في أثناء الإملاء أن ينتبه جداً للطلاب ويلاحظهم بدقة. فعن طريق الانتباه والملاحظة يستطيع بسهولة أن يقدر طول كل وقفة بين الوحدة المملاة والوحدة التالية. حقيقة لا يستطيع أن ينتظر كل طالب حتى ينتهي ولكنه يستطيع أن يقدر بالتقريب متوسط السرعة المناسبة للطلاب.

٧ ـ بعد كتابة النص المملى كله يمكن إعطاء الدارسين وقتاً لمراجعة وتقويم دقة الكتابة، يتلو هذا الوقت قراءة أخيرة للنص بسرعة عادية، وفي فترة المراجعة ينبغي أن يكون كل طالب يقظاً خاصة للقراءة الأخيرة فهي آخر فرصة بالنسبة له لكي يدرك ما فاته..

٨ ـ بالنسبة للطلاب الذين يجدون صعوبة في الإملاء عادة ما نجدهم يرتكبون خطأين شديدين هما:

أ ـ أنهم يظنون أن الإملاء اختبار في الهجاء، وهنا ينبغي أن يوضح لهم المعلم أن الإملاء أيضاً يختبر قدراتهم على سماع الأصوات والاحتفاظ بها في عقولهم في أثناء قيامهم بالكتابة.

ب ـ أنهم عادة ما يكتبون دون أن يسمعوا الوحدة المملاة كاملة ولذا فهم عودوا أنفسهم أن يكتبوا كلمة كلمة ومع هذه العادة سيصبح من الصعب عليهم كتابة وحدة مملاة كاملة بعد أن ينتهي المعلم من إملائها، هؤلاء يفقدون الهدف من تعلم الإملاء.

هؤلاء الذين يطلبون من المعلم إعادة ما أملاه أكثر من مرة نتيجة لعدم قدرتهم على الاستماع والاحتفاظ بما سمعوا في عقولهم حتى يكتبوه، هؤلاء يحتاجون إلى تدريبهم على الاستماع لجمل يقومون بترديدها عدة مرات بصوت عال، ثم يطلب منهم كتابتها وهم يرددونها جهرياً في أثناء الكتابة، ثم يقرءونها بعد كتابتها ويقارنونها بالأصل حتى تعود إليهم ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على الاستماع والحفظ.

٩ ـ أما هؤلاء الذين ليس لديهم أي صعوبة في الاستماع وتهجي ما سمعوه فينبغي أن تقدم لهم تدريبات على الإملاء أكثر صعوبة وأكثر إثارة لميولهم وإشباعاً لرغبتهم في التعلم.

ويجب أن تدرك في النهاية أن الإملاء خطوة ـ بل خطوة صغيرة ـ في بناء القدرة على الكتابة تلك القدرة التي تمكن الدارس من أن يعبر باللغة كتابة لقضاء حاجاته وهذا ما سنتناوله في المراحل التالية من تعليم الكتابة.

تدريس التعبير:

ينقسم تعليم التعبير إلى مرحلتين هما:

أ ـ المرحلة الأولى وهي الكتابة الموجهة.

ب ـ المرحلة الثانية وهي الكتابة الحرة.

أ ـ الكتابة الموجهة:

فى هذه المرحلة يكون الدارسون قد عرفوا هجاء بضع مئات من الكلمات، وحصلوا ثروة كبيرة منها، ونمت لديهم كثير من المفاهيم التي درسوها في اللغة، وتهيئوا لممارسة الكتابة مستخدمين الصيغ النحوية والتراكيب اللغوية التي مارسوها في الحديث والقراءة والإملاء. وفي هذه المرحلة يعطي الدارس بعض الحرية في اختيار الكلمات والتراكيب والصياغات اللغوية للتدريب على الكتابة ولكن في إطار لا يسمح له بأن يكتب تعبيراً أعلى من مستواه في اللغة. أي أن الدارس يبدأ في كتابة فقرة أو فقرتين في إطار ما سمعه وقرأه، ومع زيادة قدرته على السيطرة على

فنيات وأساليب الكتابة يصبح مستعداً للتقدم للمرحلة الثانية وهي مرحلة كتابة التعبير الحر أي كتابة موضوعات الإنشاء معبراً فيه عن معانيه وأفكاره هو بلغة عربية مقبولة.

هذه المرحلة من الكتابة يركز فيها على الصيغ النحوية، ويشتد فيها الاهتمام بالاستخدام الصحيح لقواعد اللغة العربية التي تحكم سلامة الجملة المكتوبة من حيث التركيب والمعنى، لذلك فهي مرحلة صعبة لأنها من الناحية النفسية تجعل العبء على العمليات العقلية عبئاً مزدوجاً، حيث ينشغل الدارس بالفكرة والتعبير عنها كتابة، وفي ذات الوقت ينشغل بمراعاة صحة القواعد والتراكيب، لذلك وجب أن تأخذ عملية التدريس في هذه المرحلة شكلاً متدرجاً تتدرج فيه تدريبات الكتابة بحيث تبدأ سهلة بسيطة قد تبدأ بكتابة جملة ثم تزداد وتتسع لتكون عدة جمل ثم فقرة ثم فقرتين وهكذا. ولإحكام هذا التدرج ينبغي أن تتنوع التدريبات وفيما يلي نقدم أنواعاً متعددة من التدريبات يحكمها أيضاً تدرج طبيعي بادئين من البسيط:

١ ـ قد نبدأ باستخدام تدريب التكملة الذي سبق أن استخدمناه في مرحلة سابقة من الكتابة، إلا أنه في هذه المرحلة ستكون التكملة غير محددة بإجابة واحدة ولكن يمكن أن يكمل كل دارس الناقص بتعبير من عنده قد يختلف عن تكملة الدارسين الآخرين، ومع هذا تعتبر كل المكملات صحيحة.

٢ ـ واستمراراً لهذا النوع يمكن استخدام تدريبات الإحلال حيث يمكن استبدال جزء من الجملة بمجموعة من العبارات كل منها يعطي للجملة معنى مختلفاً وهذا يتيح الفرصة لأن

يعبر الطلاب عن معان عديدة في جملة واحدة.

٣ - تقدم جمل بسيطة وقصيرة ويطلب من الدارس إطالة الجملة بإضافة معلومات جديدة، ويمكن أن تساعده في ذلك بأن تقدم له مجموعة من البدائل يختار منها.

٤ - تقديم كلمات لا تحتاج إلى إعادة ترتيب لتكوين جملة ولكنها تحتاج إلى إضافة كلمة أو كلمتين حتى تكتمل الجملة بحيث لا تترك فراغاً بين الكلمات يوحي بالمكان الذي ينبغي أن توضع فيه الكلمة أو الكلمتان.

٥ - تقديم جمل يطلب تغيير كلمة واحدة منها بحيث يتطلب تغيير هذه الكلمة إحداث تغييرات في كل الجملة مثلما نقول:

* اجعل الجملة التالية للمبني للمجهول وغير ما يلزم.
* اجعلها للمثنى المذكر وغير ما يلزم.
* استبدل الفعل في الجملة بالاسم وغير مايلزم.

٦ - يمكن تخصيص تدريبات على أزمنة الفعل مثل:

* جملة يحذف منها الفعل ويقوم الدارس باستنتاج زمنه من سياق الجملة ثم يكتبه.
* إعادة صياغة الفعل مع المثنى مرة ومع الجمع مرة أخرى.
* اختيار الفعل المناسب للجملة من حيث المعنى.
* أسئلة تبدأ الإجابة عنها بالفعل المضارع مرة وبالماضي مرة ثانية.

٧ - يمكن استخدام أسئلة يجيب عنها الطلاب إمامن شيء

سمعوه أو قرءوه على أن تكون الإجابة تحريرية، وينبغي أن تكون إجابة الأسئلة على المقروء موجودة في النص، وأن يجاب عن أسئلة المسموع بعد أن يعطي الدارس فرصة لأن يسمع عدة مرات. ثم قد يتلو هذه الأسئلة أسئلة شخصية حيث يجيب عنها كل دارس من عنده وليس من نص قرأه أو سمعه.

٨ - يمكن الانتقال بعد ذلك إلى إعطاء الدارس فقرة كاملة يقوم بكتابتها في شكل مختلف كأن يطلب منه مثلاً أن يحول زمنها من المضارع إلى الماضي، أو يحول صياغتها من المفرد إلى الجمع، أو من المذكر إلى المؤنث. . الخ.

٩ - يمكن استخدام ما يسمى مفاتيح الكتابة وفيها تقدم مجموعة من الأسئلة المرتبة بحيث تكون إجاباتها على الترتيب نفسه فكرة أو خبراً أو حكاية أو وضعاً أو نشاطاً مثل كتابة موضوع يدور حول (وطني).

أ - ما اسم وطنك؟

ب - أين يقع؟

ج - ما مساحته؟

د - ما عدد سكانه؟

هـ - ما اللغة التي يتكلمها السكان؟

و - ما اسم رئيس الدولة؟

ز - ما طبيعة المناخ؟

ع - ما أكثر المحصولات؟ . . الخ.

١٠ ـ يمكن استخدام تدريبات الاختصار والتلخيص كقراءة نصوص أو موضوعات في الكتب والمجلات ثم تناقش نتائج القراءة مناقشة جماعية في الفصل ثم يطلب من الدارسين كتابة ملخص لهذه المناقشات. ومثل هذا التدريب يشجع الدارسين على البحث عن مصادر المعلومات والأفكار والحقائق التي تساعدهم على الكتابة، كما أنه تدريب لهم على مهارات استخدام المكتبة واستخدام الكتب والمراجع.

يمكن بعد ذلك الانتقال إلى مرحلة التدريبات التي ينتقل بعدها الدارس إلى المرحلة الثانية من كتابة التعبير وهي مرحلة التعبير الحر أو الإنشاء. هذه المرحلة من التدريبات تقوم على نوع من استقلال الدارس واعتماده على حواسه في استقاء الأفكار وعلى عقله في التعبير عنها وتبدأ هذه التدريبات وتتدرج كما يلي:

١١ ـ تدريب تكملة مثل أكمل الجمل الآتية ذاكراً كل ما يحيط بك من أشياء:

أ ـ أنا أسمع ....

ب ـ أنا أرى ....

ج ـ أنا أشم ....

د ـ أنا أشعر ....

ومثل أكمل الجمل الآتية واصفاً هذه الأشياء:

أ ـ الكتاب ....

ب - القلم . . . .

ج - الفصل . . . .

د - المعلم . . . .

١٢- يمكن استخدام الصور والرسوم كالبطاقات المصورة والمناظر الطبيعية وصور الدعاية والإعلان. . الخ في تزويد الدارسين بأشياء يكتبون عنها وبمعلومات تعينهم على الكتابة. وفي استخدام هذا التدريب يمكن أن يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة تلفت أنظار الطلاب إلى تفاصيل جديدة في الصورة وتضيف أيضاً تفاصيل خارج الصورة ولكنها متصلة بها مما يوسع خيال الدارس ويزيد من معانيه.

١٣ - يمكن استخدام تدريب الوصف خاصة وصف المواقف كأن يصف المعلم في البداية مثلاً موقفاً ما ثم يطلب من الدارس أن يقدم إما سؤالاً ،وإما جملة خبرية مناسبة مثل:

أ - قابلت المعلم يسير في فناء المدرسة فأردت أن تسأله عن وقت لقائه بكم في الفصل فماذا تقول؟

ب - قابلت صديقاً لك لم تره منذ مدة فماذا ستقول له؟

ج - رآك المعلم تقرأ كتاباً، وأراد أن يعرف ماذا تفعل فبماذا سألك؟ وما إجابتك؟

١٤ - يمكن الاعتماد في هذه المرحلة على الرحلات والزيارات والأعمال الميدانية والمشاهدات في تزويد الدارسين بموضوعات يكتبون عنها وتدريبهم على كيفية استقاء المعلومات وجمعها ثم كيفية كتابتها ويفيد في هذا الجانب

الرحلات والزيارات التي تتم للأماكن التالية:

الحدائق - المسارح - دور السينما - المكتبات - المتاحف - المعارض - الملاعب - المستشفيات - المطارات - البنوك - المزارع - المصانع - المحلات العامة والمتاجر - الأسواق. . . الخ.

والكتابة حتى هذه المرحلة ينبغي أن تظل تحت إشراف المعلم. فالمدرس مطالب بمتابعة كتابات الدارسين ليطمئن على أن الطالب لم يندفع في الكتابة باللغة العربية مستخدماً عادة الترجمة من لغته إلى اللغة العربية، أو مستخدماً المعاجم الثنائية، وأنه يجتهد لاستخدام ما يعرفه فقط وما استطاع أن يتعلمه من أنماط وصيغ تقوم على أساسها كتابته الموجهة. إن ترك الطلاب في هذه المرحلة وشأنهم في الكتابة يؤدي إلى انطلاقهم السريع نحو المعجم ومحاولة الوصول إلى مستوى من التعبير يفوق معلوماتهم يلجأ فيه إلى الترجمة مما يؤدي إلى هدم ما بناه المعلم من عادات الكتابة الجيدة.

وفي هذه الفترة أيضاً قد يجد المعلم أن بعض طلابه الممتازين قد بدءوا في ارتكاب أخطاء سبق أن صححوها وثبتوا صوابها، هذه الأخطاء لو تأمل المعلم سيجدها تحدث في عجلة ودون وعي من الدارسين وما كان ينبغي أن تحدث، ذلك أنها أخطاء ليست جوهرية، وإذا نظرنا إليها من وجهة نظر العبء العقلي المتضمن في هذا النوع من الكتابة وجدناها أمراً طبيعياً لا ينبغي معه أن يقوم المعلم بمعاقبة طلابه بل عليه أن يقدم لهم بعض التمارين البسيطة التي تساعدهم على الوعي بهذه الأخطاء وتلافيها في كتاباتهم خاصة وهم مقبلون على مرحلة الكتابة الحرة.

ب ـ التعبير الحر أو الإنشاء:

ويمثل التعبير الحر المرحلة الأخيرة من تعلم الكتابة، هذه المرحلة التي يترك للدارس فيها حرية اختيار أفكاره ومفرداته وتراكيبه عندما يكتب. ولا تعني هذه الحرية أن الدارس قد وصل إلى مرحلة لا يحتاج فيها إلى توجيه ومساعدة، أو أنه قد وصل إلى مرحلة الابتكار في استخدام اللغة، وذلك أن الدارس يظل حتى هذه المرحلة غير قادر على أن يكون مبتكراً في الكتابة، وتظل معلوماته عن اللغة العربية أقل بكثير من معلوماته عن لغته الأم ويظل غير قادر على السيطرة على اللغة العربية سيطرة مماثلة لسيطرته على لغته الأم، ومع كل هذا فمطلوب منه في هذه المرحلة أن يكتب اللغة العربية كما يكتبها العرب مع اختلاف في درجة السيطرة على استخدام اللغة.

وتبدأ هذه المرحلة باختيار موضوعات الكتابة تتناسب ومستواهم اللغوي من حيث مفرداتهم وتراكيبهم واستخدامهم للقواعد، ولعل أنسب موضوعات يمكن البدء بها هي تلك الموضوعات التي تدور حول نصوص القراءة المقررة ولكنها تتعدى ما في هذه النصوص من حقائق وأفكار وتمد بصرها خارج النص وتحمل تفكير الطلاب إلى كل ما يتصل بالنص من قريب أو بعيد. ومن أهم ما يساعد الدارسين على ذلك تلك الأسئلة التي يمكن أن تدفعهم للبحث عن حقائق وأفكار ومعلومات ليست موجودة في نص الكتاب. ولعل الحكمة في استخدام نصوص القراءة بداية لهذا النوع من الكتابة تتمثل في أننا ننظر إلى هذه النصوص كنقطة انطلاق يقفز منها الطلاب إلى ميدان واسع من الأفكار والمعاني والخبرات.

هذه البداية أيضاً تمنعنا كمدرسين وتمنع الطلاب من القفز المفاجىء من الكتابة الموجهة إلى الانطلاق الحر في الكتابة الذي يضطر معه الطالب لارتكاب أسوأ خطأ يمكن أن يرتكب في تعلّم كتابة الإنشاء باللغة العربية وهو أن يقوم الدارس بالترجمة من لغته إلى اللغة العربية، وإلباس تعبيرات لغته وتراكيبها كلمات اللغة العربية. كما قد تدفعه رغبته في الكتابة الحرة إلى الشعور بالإحباط عندما لا يستطيع أن يكتب بالمستوى الذي يتصور أن الآخرين يتوقعونه منه.

ومن أغراض البدء بالكتابة حول موضوعات القراءة تدريب الدارسين على كيفية الشرح ووزن الحقائق وعرض الآراء والكشف عن الأدلة. وتدريبهم أيضاً على كيفية تناول الأفكار والتعبير عنها وعرضها بطريقة منظمة وفعالة أي تشجيعهم على وضع الأفكار على الورق بطريقة يسهل فهمها، فيها تسلسل للأفكار، وتعليل للأشياء، وحكم على الأحداث، وتوصل إلى نتائج واضحة.

فإذا انتقلنا إلى خارج نصوص القراءة وبدأنا في إعطاء موضوعات حرة للتعبير فينبغي أن تكون هذه الموضوعات بسيطة ومحددة، فالموضوعات العامة جداً والفلسفية والأدبية موضوعات تسبب للدارس إحباطاً قاتلاً، كما يجب أن تكون الموضوعات مما يميل إليه الطلاب، فلقد أثبتت الخبرة والملاحظة أنه لا شيء يقلل الانطلاق والابتكار في الكتابة مثل إجبار الطلاب على كتابة موضوعات لا يميلون إليها، ولذا فالكتابة التي تشعر كلاً من المعلم والدارس بالرضا هي تلك النابعة من فكرة مثيرة يرغب الطلاب في

التعبير عنها، وفي هذا الصدد ينبغي أن نشير إلى ضرورة تقبل اقتراحات الطلاب وعدم مقاومة رغبتهم في كتابة موضوعات من اختيارهم، وهذا يعني أيضاً السماح بأن يكتب كل طالب فيما يميل إليه، فالإصرار على أن يكتب كل الطلاب موضوعاً واحداً أمر لا طائل وراءه ولا مبرر له. إن الغرض من الكتابة في هذه المرحلة هو تنمية القدرة على التعبير عن الأفكار باللغة العربية، فإذا انتفى الميل انتفت الأفكار، وبدون فكرة تنعدم الكتابة.

وفي تدريس هذا النوع من التعبير ينبغي أن نسقط من حسابنا الفكرة السائدة في تدريس الإنشاء وهي فكرة استخراج العناصر، وذلك حتى تترك لكل طالب فرصة التعبير عن نفسه تعبيراً حراً ينظم فيه أفكاره وجمله وفقراته بحرية تامة. ومن الأشياء التي ينبغي أن نحذر الدارس منها هو اختيار أفكار معقدة للكتابة فيها، فالدارس مع مثل هذه الأفكار يحاول أن يكتب بمستوى يتناسب مع أفكاره في لغته الأم مما لا يكون مستعداً لتحقيقه في اللغة العربية. وهو في هذه الحالة سيلجأ إلى الترجمة، وبصدق أن هذا يمكن أن يؤدي به إلى إتقان استخدام اللغة العربية في الكتابة، بينما سيؤدي هذا - للأسف - إلى كتابة غير مفهومة على الإطلاق.

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى عدم التناسب بين أنماط التفكير في اللغة الأم والقدرة في اللغة الثانية، ولا بد أن يدرك الطالب ذلك ويفهم خطر أن يكتب موضوعات الإنشاء في إطار معرفته بلغته، فذلك سيدفعه للمعجم والترجمة بينما الهدف هو أن يكتب بعيداً عن لغته، وفي إطار ما يعرفه في اللغة العربية.

اختيار موضوعات التعبير:

إن اختيار موضوعات التعبير عملية تحتاج لعناية واهتمام،

فنحن لا نريد أن نضيف إلى صعوبات التعبير نفسه صعوبات أخرى في اختيار الموضوعات. وعلينا أن ندرك أن تعليم التعبير في لغة جديدة لا يهدف إلى زيادة المهارة في وضع الأفكار في تنظيم فعال، أو تنمية القدرة على بناء سلسلة متصلة من الحجج، أو ابتكار معالجة عقلية فلسفية لموضوع ما. إن الغرض الحقيقي هو إعطاء تطبيقات وتدريبات في التعبير عن الأفكار والحقائق التي يجمعها الطلاب لأنفسهم بأنفسهم. أي أن كتابة التعبير في لغة جديدة ما هو إلا تطبيق على اللغة وممارسة لها.

في ضوء هذا ينبغي أن نخطط موضوعات التعبير بحيث لا تصبح اختباراً في الأصالة والابتكار، أو تنافساً في طرح أفكار عميقة وغير مطروقة. إن تدريس التعبير يحتاج لأن نساعد الدارسين على تناول اللغة بسهولة ويسر وثقة، وهذا يقتضي أن نخطط الموضوعات أولاً في إطار ما يتصل بالحياة اليومية فوصف الأشخاص والأماكن والأشياء والأحداث وكتابه الحوار مما يرى ويسمع ويلمس ويعايش في الحياة اليومية يعتبر تدريباً جيداً على كتابة التعبير.

ولعله من المفيد أيضاً أن تتصل الموضوعات بالقراءة المكثفة والواسعة، فكتابة موضوع قصير يدور حول كتاب بسيط أو قصة أو مقال أو خبر كأن يكون الموضوع عرضاً أو تقويماً أو تلخيصاً مع تعليق شخصي مثل هذه الموضوعات إلى جانب ممارسة الدارس لاستخدام اللغة فيها ربما توجهه إلى الاتصال بالكتاب العربي والصحيفة والمجلة.

مثل هذه الإجراءات تجعل الموضوع مألوفاً للدارس،

والدارس الضعيف يمكنه أن يقول شيئاً، ومن ثمّ يجد كل دارس شيئاً يقوله، أي أن مساعدة الدارسين على اختيار الموضوعات وفي إطار مما يألفونه ويميلون إليه ويجدونه في عقولهم أفكاراً جاهزة ومتدفقة يجنبهم إعطاء انتباههم لشيئين في وقت واحد هما البحث عن أفكار يعبرون عنها وفي نفس الوقت المحافظة على صحة اللغة وسلامتها وجودة جملها وتراكيبها. . . الخ مشكلات التعبير، كما أن ذلك يساعدهم على طلاقة التعبير والاتصال وإعطاء انتباههم مباشرة للطريقة التي ينبغي أن يعبروا بها وفيها عن أفكارهم، ولقد أثبتت الدراسات أن نسبة الأخطاء ترتفع لدى هؤلاء الذين يكتبون حول موضوعات لا يعرفون عنها إلا القليل، ويقل متوسط عدد الأخطاء لدى هؤلاء الذين يكتبون عن موضوعات يعرفونها أو يعايشونها.

وفي اختيار موضوعات التعبير على المعلم أن يحرص على وضوح صياغتها بحيث يكون عنوان الموضوع محدداً للمطلوب ذا كلمات وعبارات تعين الدارس على الكتابة وعلى تحديد أشياء بعينها للحديث عنها. وهنا ينبغي الالتفات إلى ثقافة اللغة، فمثلاً على المستوى الثقافي للغة العربية يمكنه تناول موضوعات تتصل بجوانب الثقافة العربية المختلفة مع توجيه الدارس إلى المصادر والمراجع التي يمكن أن يحصل منها على المعلومات والأفكار، وعلى بعض الأشكال والأساليب والتعبيرات والمصطلحات.

ومن الموضوعات والمجالات التي يمكن أن تدور حولها موضوعات التعبير في هذه المرحلة: التقارير - عرض الكتب - وصف أماكن وأشخاص وأحداث - كتابة خطابات

رسـمية وشخصية - حـكايات قصيرة - ملامـح عربية مميزة. والمعلم الماهر يستطيع مع طلابه إثارة موضوعات كثيرة مألوفة وممتعة.

تصحيح التعبير:

ينظر إلى عملية التصحيح باعتبارها وسيلة مهمة في مساعدة الدارس على تعلم لغة جديدة، فلا يقصد منها فقط تعرف أخطاء الدارس وتصحيحها، بل يقصد منها أيضاً اكتساب الدارس عادة ملاحظة أخطائه في أثناء حديثه أو كتابته، مما يؤدي إلى فعاليته في استخدام اللغة. لهذا يحتـاج الأمـر إلـى نظـام محـكم في التصحيح يتحمل المعـلم عُظْمَ عبئه لأن إهمـال عملية التصـحيح يؤدي إلـى تثبيت عادات الـدارسين الخاطئـة في استخدام اللغة وبالتالي إلى صعوبـة بل استحالـة معالجـة هذه العادات الخاطئة وتصحيحها.

ويحتاج النظام المحكم في التصحيح إلى عدة أمور منها:

١ - تقديم تدريبات على كتابة التعبير تساعد الدارس على إدراك أخطائه وتعرفها وإحساسه بالمسؤولية نحو تصحيحها. ذلك أن الدارس، إذا تعلم كيف يحـدد أخطـاءه، ويسعـى ميالاً إلى تصحيحها فإنه بذلك يمارس تمريناً فعـالاً علـى تطبيق ما تعلمه في اللغة تطبيقاً سليمـاً. وهنـا ينبغـي أن تتنـوع هذه التدريبات فيتصل بعضها بالرسم الكتابي وبعضهـا بالرسـم الهجائـي، ويركز بعضهـا علـى النحـو وتـطبيق القواعـد، ويلتفت البعض الآخر إلى الأسلوب والصياغة.

٢ ـ دفع الطالب إلى معرفة أخطائه وتصحيحها بنفسه يتطلب ألا يقوم المعلم بتصحيح كل أخطاء الدارسين، بل عليه أن يدربهم على كيفية التصحيح وأنواع الأخطاء التي يبحث عنها المصحح، ثم يوجههم لكي يقوموا هم بأنفسهم بتصحيح أعمالهم تحت إشرافه في الحصة مع مناقشتهم والتعليق على أخطائهم وتصحيحاتهم. إن تصحيح الفرد لأخطائه تدريب ممتاز على ملاحظة الصيغ الصحيحة وعلى تحمل مسئولية الكتابة على إدراك كثيرٍ من المهارات اللازمة للكتابة الصحيحة، من ذلك مثلاً: إدراك استخدام الأفعال في اللغة العربية وأدوات الربط والعطف وحروف الجر والظروف وعلامات الترقيم، أو معرفة استخدام المصطلحات والتعبيرات والتراكيب الشائعة في اللغة العربية والتي تعبر بوضوح عن معان معينة في الثقافة العربية.

ومن أسباب ضرورة تدريب الدارس على معرفة أخطائه وتصحيحها أن بعض الدراسات التي أجريت على تعليم اللغة الأجنبية قد كشفت عن أن عدداً قليلاً من أخطاء القواعد والهجاء في كتابة التلاميذ الصغار يرجع إلى عدم الاهتمام والعناية بالكتابة وليس لقلة معلوماتهم، ويمكن التحقق من ذلك بتجربة بسيطة كأن يطلب المعلم من الدارسين تصحيح أخطائهم فور الانتهاء من الكتابة وسيندهش عندما يرى أن معظمهم يعرف صواب أخطائهم.

٣ ـ أن يفكر المعلم في مجموعة من الإجراءات تساعده على أن تكون عملية التصحيح عملية تعليمية فعالة وليست عملية شكلية روتينية من هذه الإجراءات مثلاً ما يلي:

أ ـ الحرص على قراءة كتابة كل طالب فور انتهائه من الكتابة وتصحيحها، ثم مطالبة الطالب بإعادة كتابتها مرة ثانية في الحال.

ب ـ الالتفات إلى أن الدارس ربما لا يستطيع الاستدلال على كل أخطائه في البداية، ومع شيء من توجيه المعلم إلى أماكن الأخطاء وإعطائه بعض مفاتيح تعرفها يمكن أن تنمو لدى الدارس حساسية تعرفه أخطائه.

ج ـ عندما يكتشف المعلم كتابات تمت بإهمال وبلا عناية عليه أن يعيدها فوراً لأصحابها ويطلب منهم في الحال إعادة كتابتها.

د ـ استخدام السبورة في تصحيح الأخطاء إجراء مفيد في تشجيع الدارس على تصحيح أخطائه أمام الدارسين وفي إحساسه أنه يصحح في نفس الوقت أخطاء زملائه ومن هنا يمكن أن يطلب المعلم من الدارس أن يخرج إلى السبورة ويكتب الجمل التي بها أخطاء في جانب من السبورة، ثم يكتب الجمل الصحيحة في الجانب الآخر.

هـ ـ في أثناء كتابة التعبير يمكن أن يمر المعلم على كل طالب ويلقي نظرة سريعة ويضع علامة تدل على الخطأ أمام كل سطر يلمح فيه خطأ أو أكثر، ثم يوجه الطالب لتصحيح ما بالسطر من أخطاء. يعود المعلم مرة أخرى فيمر على كل طالب ويضع علامة تدل على الصواب أمام كل سطر صححت أخطاؤه، ويترك العلامة الأولى إذا بقي بالسطر أخطاء أخرى لم تصحح.

و ـ يمكن استخدام علامات يتفق عليها توضع فوق الخطأ أو تحته وتستخدم كرموز للتصحيح مثل:

ق =	قواعد	م =	املاء
خ =	خط	ت =	ترقيم
أ =	أسلوب	ف =	فكرة . . . الخ.

هـذه الرمـوز يمـكن أن توجـه الـدارس لمعرفـة نوع الخطأ فيسهل عليه تصحيحه، ومـن غـير المطلـوب أن ينجـح كل دارس في تصحيح كل أخطائه.

ز ـ يمكن تنشيط الفصل وجعل عملية التصحيح عملية مثيرة شائقة وذلك عن طريق أن يقرأ الدارس كتابته ويحسب عدد الأخطاء ويضعه أسفل الصفحة، ثم يصحح المعلم الكتابة ويضع عدد الأخطاء أيضاً أسفل الصفحة، ثم يقوم الطالـب بالبحـث عن الأخطـاء الناقصـة بحيث يتسـاوى الرقمـان. ويمـكن استخـدام مثـل هذا الأسلـوب كمسابقـات بين الدارسين يتبادلون فيها الكراسات والتصحيح.

ع ـ فـي التصـحيح الاختبـاري ووضـع الدرجـات يمـكن تقسيمهـا علـى: الخـط الهجاء ـ دقـة استخـدام القواعد ـ الأسلـوب (اختيار الكلمـات والتـراكيب والتعبيرات) ـ المعانـي والمشاعـر والأحاسيـس ـ تنـظيم الأفكار ـ علاقة كل ذلك بفكرة الموضوع المكتوب فيه. وهنا ينبغي التفرقة بين طالبين:

الطالب الذي يكتب موضوعاً يفهمه المتحدث بالعربية ويستمتع به حيث يجد فيه استخداماً ذواقاً للغة، وإحساساً بالمعنى، وتنوعاً في التراكيب والصياغة، ولكنه في ذات الوقت يقع في بعض الأخطاء الإملائية، أو يكتب بغير اكتراث، أو لا يعطي اهتماماً لبعض الكلمات كتلك التي يختلف نطقها عن كتابتها. . . الخ.

والطالب الذي يكتب بعناية شديدة ونظام مقبول فلا يخطىء في الهجاء ولا علامات الترقيم، ويجيد رسم الحروف وتنظيمها، ولكنه في ذات الوقت ضيق الأسلوب مهتز المعاني يكرر الجمل والعبارات. . . الخ.

الطالب الأول عادة ما يحصل على درجة أقل لأن المعلم ينقصه درجة على خطأ خطي أو إملائي أو غيره، والثاني يحصل على درجة أعلى لأن أخطاءه التي من هذا النوع قليلة. وحقيقة الأمر هنا أن الطالب الأول أفضل في كتابة التعبير من الطالب الثاني. وهنا ينبغي على المعلم مراعاة ذلك.

الفصل السابع

تدريس القواعد

تدريس القواعد

مقدمة :

تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضاً وصعوبة في مناهج تعليم اللغة بشكل عام وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من غير الناطقين بها بل تنسحب أيضاً على أبنائها. وكثيراً ما ترتفع الشكوى صارخة من ضعف العرب في لغتهم فيقول عيسى الناعوري[1]: «ضعف العرب في لغتهم العربية ظاهرة تسترعي الاهتمام وتستوجب المعالجة الجادة العميقة» وهو يرجع هذا الضعف لأسباب عديدة إلا أنه يرى أن أحد الأسباب الرئيسية هو صعوبة قواعد الصرف والنحو التي تقدم للطلاب في مختلف الصفوف، وفي نظرته للقواعد يقول: «والقواعد ليست نصوصاً منزلة، وقد وضعها أناس مجتهدون مثلنا لتكون وسيلة لا غاية، وكانوا متفرغين العمر كله لها، لا تشغلهم عنها دروس وواجبات أخرى، ثم أنهم وضعوها لعقولهم الكبيرة المدركة، ولطلاب كبار في العمر، يسهل عليهم فهمها واستيعابها، ولا سيما أنهم كانوا ندرة ولم يكونوا عشرات في الصف الواحد، ولا كانوا يقضون على مقاعد الدراسة اثني عشر عاماً أو أكثر. والذين اجتهدوا في اللغة من قبل، وفي بواكير العهد الإسلامي قبل ثلاثة عشر قرناً، يكون من العقوق لهم

(١) هذا من مقال لعيسى الناعوري بعنوان «فلنبسط» قواعد اللغة العربية كان الكاتب قد قرأه منذ فترة ولايتذكره ليشير إليه

وللغة نفسها أن نقف عند اجتهاداتهم، ونغلق باب الاجتهاد دون أنفسنا، ونحن اليوم أوسع منهم اطلاعاً على علوم الماضي والحاضر، ولنا من وعينا ما يشفع باجتهادنا، وانفتاحنا الواسع اليوم على لغات الدنيا، يعطينا هذا الحق في الاجتهاد لأجل تطوير لغتنا بحس الزمان الحاضر ولمصلحة اللغة». ويستطرد «إن قواعد اللغة مليئة بتعقيدات مبالغ فيها كل المبالغة. وأقل القليل منها يكفي لضبط اللغة وتيسيرها على المدرس والدارس».

ويرى كثر من المتخصصين في تعليم اللغة هذه الصعوبة ويقدرها فيقول حسين قورة[1] «إن قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها وتعددها على أسس نطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك، تلك المسالك التي عبر عنها عيسى الناعوري بأنها «فلسفات لغوية تكثر فيها التسميات والقياسات والتفريعات والتخريجات والجوازات».

هذه وجهة نظر عربية فإذا أخذنا وجهة نظر غير عربية نجد فيشر[2] في معرض حديثه عن معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية يقول «لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم، وقد تمت صياغة هذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة، ولكنه لا يناسب غير العرب».

(١) حسين سليمان قوره: تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية القاهرة، دار المعارف ١٩٦٩م ص٩.

(٢) فولد فيشر «معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية» ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط من ٤ ـ ٧مارس. ١٩٨م.

إذن فصعوبة النحو العربي وكثرة تعقيداته أمر يكاد يتفق عليه بين المشتغلين بتعليم اللغة، إلا أننا ينبغي أن نقرر أن هذه الصعوبة لا تنفي عنه أنه جزء أساسي ومهم من منهج تعليم اللغة وتعلمها، وأنه لا مناص من تعليم القواعد ركناً ضرورياً لتعلم اللغة وضبط استخدامها، كما أنه لا ينبغي النظر إلى مشكلة تعليم القواعد باعتبارها راجعة في كلها إلى تعقيد النحو، وفي ذات الوقت لا ينبغي النظر إلى النحو باعتباره الأكثر أهمية في تعلم اللغة، فكلتا النظرتين وإن صدقتا في بعض جوانبهما فقد جانبهما الصواب في البعض الآخر. لقد فشلت كثير من المدارس في تعليم طلابها اللغة أداة للاتصال، ويرجع هذا الفشل إلى أن هذه المدارس نظرت إلى النحو في ذاته باعتباره الطريق المعبد للنجاح في تعلم اللغة[1] وهناك كثير من الكبار ممن يعرفون النحو معرفة جيدة ويستطيعون إعراب الكلمات ولكنهم لا يستطيعون الحديث والكتابة بشكل سليم.

لماذا نعلم النحو:

نأكد مرة ثانية أنه لا مناص من تقديم قواعد اللغة العربية لمن يتعلمها من غير الناطقين بها، وقد يسأل سائل: لماذا نقدمها ولماذا يدرسها الأجنبي بالرغم من صعوبتها وتعقيدها؟ وفي الإجابة عن هذا السؤال نغض الطرف مؤقتاً عن عبارة «بالرغم من صعوبتها وتعقيدها»، التي وردت في السؤال وتقول: «إننا

---

(1) Johanna S. Destefano and Sharon E. Fox: Language and the language the arts. Little, Brawn and Company. Boston (1974) P.325.

ندرس القواعد لثلاثة أمور[1] هي:

١ ـ لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة، ودليل على أصالتها.

٢ ـ لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.

٣ ـ لأنها تساعد على فهم الجمل وتركيبها. . الخ.

وإذا نظرنا إلى هذه الإجابة من منظور تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وجدنا أن من جادة الصواب أن يدرك الأجنبي المتعلم أصالة اللغة ومظهراً من مظاهر حضارتها، وأنه ما دام يتعلم اللغة فلا بد له من استخدامها ومن ثم عليه أن يتعلم الضوابط التي تحكم هذا الاستخدام وتساعده على الفهم، والتركيب. هذا إلى جانب أمر مهم جداً وهو أن تدريس النحو ومعه الأدب أيضاً فيهما متعة عقلية للدارس الأجنبي، لأنهما مظهران غير عاديين من مظاهر اللغة، كل منهما يعتمد على جزء نفسي وآخر عقلي. فإذا نظرنا إلى النحو مثلاً وجدنا أنه «عبارة عن معايير وضوابط واستنتاج وقوانين وأدلة وكلها عمليات معنوية تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم»[2] وهي عمليات تناسب المتعلم الأجنبي الكبير وتشده نحو الاستمتاع ببعض العمليات العقلية التجريدية.

والسؤال الآن هو: كيف نقدم القواعد ونعالجها في تعليم اللغة

---

(١) محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية القاهرة ـ دار المعارف (١٩٧٨) ص ٦٦٦.

(٢) المرجع السابق ص ٦٦٨.

العربية للناطقين بغيرها؟ والإجابة عن هذا السؤال تقتضي أن نستعرض الفرق بين علم النحو وقواعده، وبين قواعد اللغة التي ينبغي أن تقدم للطلاب».

علم النحو وقواعد اللغة:

يهتم علم النحو بخصوصيات اللغة وأصولها مع إطلاق المصطلح العلمي على كل ظاهرة نحوية أكثر من اهتمامه باستعمال المصطلح وتطبيقه. وعادة ما يهدف علماء النحو إلى تقديم نظام من الأسباب والعلل للمعلومات اللغوية في صورة مثلى، أو تقديم الكفاية التي يمكن في ضوئها إبراز الاستخدام الفعلي للغة في مواقف اجتماعية حقيقية. فالنحو كعلم يقوم على أساس تحليل الصورة النظرية للغة (نظريات اللغة)، يتضمن هذا التحليل مستويات وصفية مناسبة تتسم بالوضوح والضبط الدقيق، هذه المستويات تحدد كل جمل اللغة وتراكيبها في ضوء أوسع تعميم ممكن [1].

أما قواعد اللغة التي تقدم في برامج تعليمها، فإنها تختلف في أهدافها عن علم النحو. فالاهتمام الأول عند واضعي هذه القواعد يتركز على تقديم إطار تربوي من التعريفات والمقارنات والتدريبات وصياغة بعض القواعد التي تعين المتعلم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة.

J. P. B. Allen and S. Pit Corder (ed): Techniques in applied linguistics. The Edinburgh Course in applied Linguistics. Oxford University Press (1974) P. 59–60

وقواعد اللغة التي تقدم في برامج التعليم لا تعتمد على وحي المعلم أو مؤلف الكتاب وإلهامه، فعادة ما يعود كاتب هذه القواعد إلى أصول علم النحو لكي يتحقق من الحقائق اللغوية أو يفحص التعميمات التيَ لديه، وهو في هذه الحالة يضع يديه على الأسس النحوية معتمداً على علم النحو ثم يعود ليحول الصياغة اللغوية النحوية إلى صورة للعرض تناسب المتعلمين بحيث تكون أكثر عوناً على نجاح الدارس وفاعلية تعلم قاعد اللغة.

أي أن قواعد اللغة التعليمية - إذا صح هذا التعبير - لا ينبغي أن تتضمن المستويات المتخصصة والمعقدة والتفصيلية المطلوبة في علم النحو، ولا ينبغي أيضاً أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنظرية محددة من نظريات اللغة وذلك حتى نحقق عن طريقها نتائج جيدة في تعليم اللغة في حجرة الدراسة.

إن وضع مثل هذه القواعد يتم في ضوء عملية اختيار مثالية، ذلك أن اللغوي التطبيقي يجب أن يختار ويلتقط من صياغات النحو في ضوء خبرته كتربوي وكمعلم ما يناسب أهداف تعلم اللغة، وعليه أيضاً أن يرى أي الطرق المناسبة تربوياً التي يمكن في ضوئها تنظيم ما يختار وينتقي بشكل يقع من نفس وعقل المتعلم موقع القبول والتفاعل. أي أن القواعد التي ينبغي أن نعلمها هي عبارة عن مواد استخلصت من علم النحو لتستخدم كأسس لتدريس اللغة.

كيفية تحويل النحو إلى قواعد تساعد علي تدريس اللغة:

هناك نظرة ترى أن نميز بين ثلاث مراحل في تحويل النحو إلى مادة تعليميـة تطبيقية، ويمـكن أيضـاً أن ينظـر إلـى هذه المراحل الثلاث كعناصر مختلفة للقواعد التعليمية[1]:

أولاً: في المرحلة الأولى نقوم بعملية تقويم لعلوم النحو في ضوء مصطلحاتهـا النظـرية بحيث نصـل إلـى استخــلاص تلك الملامح التي يتوقع أن تكون مفيدة في تدريس اللغة وتعلمها. وهذه العملية تأخذنا إلى ما يسمى بالطرق أي الطرق والفنيات والإجراءات التي تتجمع عند النقطة التي يلتقي عندها كل من اللغوي ومعلم اللغة، فمن الضـروري في هذه المرحلة أن نلائم ونوفق بين علـم النحـو (النحـو كعلـم) وبين الكتـب المدرسية كحقل لعلم اللغة التطبيقي حيث نهدف إلى تأصيل صياغـة تربـوية للحقائـق النحـوية كبـداية لإعـداد المـواد التعليميـة المستخدمة.

ثانياً: تأتي المرحلة الثانية والثالثة في عملية التحويل وهي تتعلق بالإجـراءات الخاصـة بالتـدريس، تلك التـي لا تتطلـب بالضـرورة الرجوع مباشرة إلى علم النحو والتي ترتبـط بمـا يسمى طرق التدريس أو طرق التناول في حجرة الدراسة.

ففي المرحلة الثانية نضع تخطيطاً عاماً وعريضاً لكل العناصر اللغوية التي نريد تقديمها في مقرر تعليم اللغة أي ما نشير إليه بالمقرر التعليمـي، ثم نستخـدم هذا المقـرر التعليمي في

---

(١) Ibid. 60 - 61

المرحلة الثالثة كأساس لوضع مجموعة من الكتب الدراسية والتدريبات التعليمية والاختبارية والشروح، أي إعداد المادة الفعلية التي تستخدم في تعليم اللغة.

آراء ونظرات في النحو وفي القواعد من منظور تعلمي:

ولكن على الرغم من عدم وجود سبب مبدئي لضرورة تنظيم المواد التعليمية لقواعد اللغة بصورة تعكس تماماً محتوى علم النحو، فإنه من الضرورة أن نجد علاقة وثيقة بين النمطين: علم النحو، والقواعد التي توضع من أجل تعليم اللغة، ذلك أن هدف هذه القواعد هو إعطاء معلومات حول تركيب اللغة بواسطة جمل بسيطة غير اصطلاحية (فنية) تؤدي بقدر الإمكان إلى شعور المتعلم بفهم التركيب دون الحاجة إلى شروح طويلة معقدة، أي أن العلاقة هنا - كما سبق أن أشرنا - هي علاقة تبسيط وصياغة سهلة لعلم النحو.

ويرى نيومارك[1] Newmark أن إعطاء انتباه منظم للشكل النحوي للغة ليس شرطاً ضرورياً وكافياً للنجاح في تدريس اللغة، ويمكن إثبات عدم الضرورة بنجاح الناطق بها في تحدثها بدون قواعد، أما عدم الكفاية فيمكن إثباته عن طريق عدم نجاح كثير من الطلاب في تعلم اللغة بالرغم من تعلم القواعد ومن ثم وطبقاً لوجهة نظر نيومارك فإن تدريس القواعد من خلال سياقات لها معنى واستعمال بالنسبة للمتعلم أمر كاف بل ضروري، وأن التدريس المنظم للعلاقات المنطقية للنحو

---

(1) Ibid. 63.

الأصولي أي التدريس النظري للغة لا يعكس علاقة وثيقة تربطه بالاستخدام الفعلي للغة، وأن الدرس الذي يخطط في ضوء تحليل علم النحو لا يمكن أن ينافس في فائدته الدرس الذي يخطط في ضوء تدريس اللغة في مواقف سياقية حقيقية ذات دلالة ومعنى لدى الدارس.

ولقد وجهت انتقادات إلى هذه النظرة إلى النحو، وهي نظرة تميل إلى تخليص تعليم اللغة من أي نظرية نحوية، ذلك أنها وسمت بأنها متطرفة لعدة أسباب[١]:

١ ـ أنها نظرة لا يمكن تعميمها على كل اللغات، وكل المواقف التعليمية فإن صدقت على لغة فإنها لا تصدق على أخرى، كما أنها لم تميز بين طالب وآخر، وموقف تعليمي وآخر، ولم تأخذ في اعتبارها أننا أحياناً نحتاج للجمع بين تدريس اللغة في موقف استعمالية طبيعية وبين عرض منظم لقواعدها.

٢ ـ أنها تسلم بأن تدريس النحو يؤثر على الطلاقة اللغوية، وهذا تسليم لا يستند إلى مبرر علمي.

٣ ـ أنها لم تميز بين صغير يتعلم لغته الأم، وبين كبير يتعلم لغة ثانية من أجل أن يتلقى بها دراساته العليا في الهندسة أو الطب مثلاً.

٤ ـ أنها ترى أن طرق اللغويين الأصوليين لا تقدم شيئاً لحل المشكلات الفعلية في حجرة الدراسة، وهذا أمر مرفوض، لأن معنى ذلك أن لا علاقة بين الدراسات اللغوية وتعليم اللغة

(١) Ibid. P. 64.

أي بين علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي.

وهناك نظرة أخرى لتعليم القواعد ترى أن بناء كفاءة لغوية جيدة تحتاج لأساس جيد من علم النحو، فالمعرفة العميقة بعلم النحو تمكن مؤلفي الكتب الدراسية من تأسيس موادهم على توصيف نحوي مناسب، ذلك لأن علم النحو يقدم لنا أبلغ وصف وبيان للقواعد من وجهة نظر لغوية، وبذلك فهو يقدم لنا أحسن الأسس لتعليم اللغة.

إلا أن هذه النظرة تتناقض مع إجراءات تكوين العادة اللغوية عندما يسمى بالطريقة السمعية الشفوية طالما أن الكفاءة والطلاقة لا يمكن تحصيلهما ببساطة على أساس من التعلم عن طريق الممارسة والتدريب، وإنما على أساس من دراسة علم النحو، مع أن تعلم اللغة عن طريق الممارسة والتدريب في الطريقة السمعية الشفوية قد أثبت نجاحاً وفعالية.

ولعل هذا هو الذي أوقع (سابورتا[1]) Saporta أحد أنصار النظرة الثانية في تناقض مع نفسه حين قال «إن اللغة سلوك محكوم بقاعدة وأن تعلم اللغة يتضمن استنباط القواعد». ولكن القدرة على تشكيل القاعدة واستخدامها بوضوح يتداخل مع الأداء الذي نتوقع أن يؤدي إلى تطبيق القاعدة بشكل تلقائي (أوتوماتيكي). ولقد ترك سابورتا هذا التناقض دون أن يبحث لنا عن حل.

هذه الآراء والنظرات تؤدي بنا إلى القول بأن دراسة النحو قد

---

(١) Saporta, S.: Applied Linguistics and generative grammar in A. Valdman (ed). Trends in Language teaching. Newyork: McGrow – Hill (1966).

تعطي المتعلم خلفية هامة من المعلومات حول موضوعات تدريس اللغة، كما أن الطلاب قد ينجحون في استبطان القواعد على أساس من الممارسة والتدريب النموذجيين بالإضافة إلى قدر قليل من الشرح، أما تعليم اللغة على أساس من التحليل التجريدي للنحو فقط فإنه قد يعوق الأداء والطلاقة اللغوية خاصة إذا ما استحوذ ذلك على وقت كبير على حساب التدريب والممارسة، ولعل ذلك ما أثبتته التجارب في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وما ستشير إليه في آخر هذه الفصل.

كما أثبتت التجربة أيضاً أن الحديث عن النظريات اللغوية والنظريات التربوية في تعليم اللغة حديث ينقصه رؤية واقع تدريس اللغة، هذا الواقع الذي نرى من خلاله أن أي مشكلة تعليمية في حجرة الدراسة عادة ما تحل بطريقة عملية عن طريق المزج بين الشرح البسيط للقاعدة والتدريبات المناسبة والممارسة العملية التي تتنوع وتتعدد طبقاً لتقدير المعلم للحاجات الفردية للدارسين.

ونخلص أيضاً من هذا العرض إلى أن قواعد اللغة التي تعلم تتكون من مواد مختارة ومستمدة من علم النحو وأن بينهما علاقة وثيقة، وأن هذه القواعد تعرض في ضوء مجموعة من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البديهيات اللغوية أو مبادىء علم النحو. كما نخلص إلى أن أي مسألة تتصل بتنظيم عرض المواد التعليمية ينبغي أن تتحدد على أساس من النحو التعليمي (ما تم اختياره) وليس على أساس من النحو العلمي، وإن ظل علم النحو مصدراً مهماً لأفكار مفيدة في عرض المادة التعليمية في حجرة الدراسة،أي يمكن القول بمعنى آخر إن محتوى النحو من

وجهة نظر اللغويين قد يعيننا على اقتراح تنظيم المادة في النحو التعليمي ولا يقرضه خاصة أن هناك اعتبارات أساسية إجرائية مثل الشيوع والفائدة والضرورة (أي حاجة الموقف التعليمي) ينبغي أن تتوافر في أي قواعد تختار من أجل تدريس اللغة.

وطبقاً لوجهة نظر تشومسكي[١] وأتباعه فإن النظر إلى اللغة كتكوين عادة بسيطة أمرغيركاف كأساس جيد لنظرية السلوك اللغوي الإنساني، ويرفضون قبوله كمحور لمثل هذه النظرية، لأنها في هذه الحالة لا تأخذ في اعتبارها تلك الصفات التي تجعل السلوك اللغوي البشري سلوكاً فريداً لا شبيه له، وبصفة خاصة إذا نظرنا إلى قدرة المتحدث على إنتاج وفهم جمل لم يرها، ولم يسمعها من قبل. وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه التربوي يبتعد عن فكرة النظر إلى اللغة كتعلم عادة ويتجه إلى النظر إلى اللغة كسلوك تحكمه قاعدة، فإن هذا لا يعني أنه يجب على المعلمين أن يعلموا القاعدة اللغوية بشكل مجرد ومقصود وواع في كل جزئية من مقرر تعليم اللغة، فليس هناك سبب قاطع لرفض فكرة تكوين العادة والتوسل بها واستخدامها في بعض جوانب تعلم قواعد اللغة، كما أنه ليس من الضروري أن يعتمد السلوك اللغوي الإنساني على إعمال واستعمال المستوى العميق للقواعد، فلقد أشارت (ولجاريفرز[٢]) إلى ما أكدته خبرتها كحقيقة من أن العلاقات التي تتكون عن طريق العادة والتي تعمل في بعض مجالات القواعد لا تحتاج إلى

(١) J. P. B. Allen and S. Pit corder (ed).: Op. Cit. P. 71.

(٢) Ibid P. 71.

تحليل ذكي، بل ربما يتم تعلمها بواسطة شرح بسيط لا أكثر. إلا أنها تشير أيضاً إلى أنه في حالات أخرى قد يكون تعلم القاعدة اللغوية مستحيلاً دون فهم واع وأصيل لهذه القاعدة. لذلك يرى (كارول[١]) أن طريقة تعلم النحو التقليدي ربما تكون مناسبة عند المستويات المتقدمة من تعلم اللغة خاصة إذا عبر الطلاب عن ميلهم للقواعد المجردة، كما أنه ليس من الحكمة أن نتوسع في عملية تدريس القواعد بشكل مقصود ومجرد في المستويات الابتدائية من تعلم اللغة حيث ينبغي أن يكون التركيز على بناء علاقات قوية مبنية على العادة بين عناصر ضرورية في مجموعة من أنماط الجمل الأساسية.

هذه المناقشة تقودنا إذن إلى ضرورة النظر إلى تعلم اللغة في ضوء النظريتين أي باعتبار أن تعلم اللغة هو تكوين عادة، وباعتبار أنه سلوك تحكمه قاعدة. من هنا يمكن أن يحقق تدريس قواعد اللغة للمتعلم هدفين هما[٢]:

١ ـ أن تدريس القواعد للمبتدئين ينبغي أن يوجد إحساساً لغوياً صادقاً وطليقاً لدى المتعلم.

٢ ـ أما في المستويات المتقدمة وعندما تتم السيطرة على اللغة إجرائياً ينبغي أن تصبح المعلومات المتصلة بقواعد اللغة شيئاً منظماً وواعياً ومضبوطاً.

ونعني بالإحساس اللغوي في الهدف الأول: تعميم أوتوماتيكي

---

(١) Ibid P. 72.

(٢) Jakobovits Aleon: -Foreign Language Learnung, A Psycholinguistic analysis of the issues' Newburg house Puflishers , Rowley, Massachusetts., (1970).

لقواعد اللغة، أي العمليات السيكولوجية التي تمكن المتعلم من استخدام اللغة بطلاقة ودون مجهود عقلي واع.

أي أنه من المناسب في المراحل الأولى أن يحصل الطلاب على معلوماتهم عن القواعد عن طريق عمليات الاستنتاج القائمة على التدريبات النمطية وملاحظة اللغة في أثناء الاستخدام أي تكوين مجموعة من ردود الفعل المبنية على ما يسمى علاقات العادة. أما بالنسبة للطلاب في المستويات المتقدمة فإنهم يحتاجون للتزود بمدخل للنحو الوصفي والمصطلحات النحوية تمكنهم من الحصول على درجة من البصيرة والبصر في اللغة وفي تراكيبها.

ماذا تقدم من النحو؟

إن من المعروف لدينا جميعاً أن التكلم باللغة هو أول شيء يجب أن يتعلمه الدارس، ومن ثم نجد دائماً أن المقرر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالباً ما يفشل في تمكين الدارس من تعلم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة والقدرة على القراءة الجيدة[1] أحياناً.

ولقد آن الأوان أن ننظر مرة أخرى في مجال تدريس القواعد ونغير فيه ونجدد، إذ ينبغي قبل أن نقوم بتقديم أي جزء من القواعد أن نسأل أنفسنا:

---

(١) محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. إعداده - تحليله - تقويمه. جامعة أم القرى معهد اللغة العربية (سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية ١٩٨٣م. ص٢٨٤)

- هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟

- هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟

- هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟

- لماذا ندرس النحو بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقطدون غيرها؟

ولعل إجابتنا عن هذه الأسئلة تؤدي إلى توجيهنا إلى اختيار القواعد التي نقدمها وإلى تدريس النحو بشكل مختلف وفعال.

فلو نظرنا إلى التساؤلات:

ماذا نقدم من القواعد؟ ومتى؟ وكيف؟ لوجدنا أموراً مهمة ينبغي أن نأخذها في اعتبارنا وهي أن القليل ممن يقبلون على دراسة اللغة الأجنبية يودون الحصول فيها على درجات عالية من التخصيص، وأن القليل منهم أيضاً من يود أن يصبح معلماً لهذه اللغة. وعلى ذلك فالأكثرية تدرس اللغة لكي تستخدمها وتستمتع بدراستها، ومن هنا علينا أن نتساءل:

ما حاجة هؤلاء الأكثرية من دراسة القواعد؟

ذلك أننا كثيراً ما نقدم لهم قواعد لا يستخدمونها في الغالب على الإطلاق ومن ثم نقول: إذن لماذا نقدمها لهم؟ أعتقد أننا نقدمها فقطكنوع من المعلومات والمعارف وليس كأدوات أو وسائل تساعدهم على استخداماللغة. ومن ثم فعلينا أن نتساءل الآن ما القواعد الضرورية التي ينبغي أن نعلمها؟ ثم أيها يأتي أولاً فثانياً فثالثاً. . . الخ إننا ما زلنا حتى الآن نتمسك بالترتيب المنطقي لمباحث النحو بصرف النظر عن وظيفة ما نقدم،

والمتعلم يدرس كل حالات الإعراب بصرف النظر عن إسهام ذلك في تمكنه من استخدام اللغة استخداماً وظيفياً، ولعل هذا المنطق هو ما يسيطر على معظم كتب تعليم اللغة[1] العربية لغير الناطقين بها، سواء منها ما يدرس في الوطن العربي أو خارجه، فيما عدا بعض المحاولات التي ما زالت في دور الإنجاز[2].

إن السؤال الرئيسي الذي ينبغي أن يتكرر دائماً هو: ما قواعد النحو التي يحتاجها الدارسون؟ ما الذي يريدون التحدث عنه؟ ما الذي سوف يقرءونه في حجرة الدراسة وفيما بعدها؟

هل يحتاجون المبني للمعلوم مثلاً أم المبني للمجهول؟ يحتاجون الضمائر. وأسماء الإشارة وأدوات الربط أم يحتاجون الأعداد المركبة. . الخ. متى يحتاجون تقديم المضارع والماضي؟ متى يحتاجون المضاف والمضاف إليه والصفة والموصوف؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تقودنا حتماً إلى التفكير في موضوعات القواعد وقبله التفكير في تبسيط نحو اللغة العربية وقواعدها.

الدعوة إلى تبسيط تعليم قواعد اللغة العربية:

يقول عيسى الناعوري[3] «نحن بحاجة إلى تطوير لغتنا

---

(١) المرجع السابق ص٢٨٤.

(٢) من هذه المحاولات ما تقوم به الآن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس وما تقوم به الآن معاهد اللغة العربية بجامعات أم القرى والإمام محمد بن سعود والملك سعود بالرياض.

(٣) عيسى الناعوري: مرجع سابق.

بتسهيل قواعدها واختصار هذه القواعد إلى الحد الأدنى الذي يمكن معه ضبطها دون تعقيد ودون فلسفات لغوية، ودون حاجة إلى التأويل والتخريج وكثرة الوجوه والجوازات التي لا مبرر لها والمطلوب إذن هو:

أ ـ الإقلال من القواعد والتسميات والقياسات والتفريعات والتخريجات والجوازات.

ب ـ تبسيط أسلوب العرض ليتلاءم مع الدارس والبعد عن التعقيد».

ويشتكي نهاد موسي[1] ويقترح حيث يقول «ما نزال نسوي في تعليم النحو بين قاعدة قد لا تعرض في الاستعمال مرة في الكتاب الكامل، وقاعدة ذات دوران في كل صفحة بل في كل سطر. إننا على مستوى النحو بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف ظواهر في مادة اللغة حسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات، ثم يقتصر من تلك القواعد على القواعد التي أجمع عليها النحويون، بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النحويين على تلك القواعد التي كتب لها دوران في الاستعمال كبير، وحياة في الاستعمال متصلة، فإذا فعلنا فسنجد أن النحو قد اختزل بين أيدينا إلى العشر، وسيجد كل من يقرأ هذا النحو أنه يقرأ شيئاً له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ، وفيما يسمع وفيما يحتاج أن يعبر به.

---

(١) نهاد موسى: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية. المجلة العربية للدراسات اللغوية العدد الأول ـ السنة الأولى أغسطس ١٩٨٢. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص٤٥.

ويقـول مجـاور[1] «أياً ما كان مفهـوم النحـو فنحـن بحاجة ـ وخاصة في البداية ـ إلى نوع من النحو والقواعد التي ترتبط ببناء الجملة وترتيب الكلمات، والتركيز على هذا النوع من العمل اللغوي أكثر من التركيز على أواخر الكلمات لما في ذلك من عمل عقلي «هذا العمل العقلي الذي يشق على المتعلمين من غير الناطقين بالعربية في المرحلة الأساسية. ولعل القصد من ذلك الوصول إلى ما يسمى بالنحو الوظيفي ذلك النحـو الـذي «جردناه من فلسفة العامل والتخريجات التـي لا جدوى منهـا، والتمسنـا فيه ما يعيننـا علـى صحـة الـكلام والكتابـة وسلامـة الضبط»[2].

هذه النداءات للتبسيط والتيسير لم تكن وليدة صحوة اتجاهنا نحو نشر لغتنا بين من لا ينطقونها وإنما لهـا في التـاريخ جذور عميقـة [3] «فقـد ألف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالـة أسماها «مقدمة في النحو» يقول في بدايتها: لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثـرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلغ في النحو من المختصر والطرق العربية، والمأخذ الذي يخفى علـى المبتـدىء حفظـه ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكـر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول

---

(١) محمد صلاح الدين مجاور: «تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية» القاهرة دار المعـارف ١٩٧٤.

(٢) علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة، نهضة مصر ١٩٧١ ص٣١٤.

(٣) فتحي يونس، محمود الناقة، «أساسيات تعليم اللغة العربية» القاهرة، دارالثقافـة والنشر، ١٩٧٧م ص٢٩٧ - ٣٠١.

المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل».

ورأى الجاحظ أن الإكثار من النحو وتدريسه لذاته إنما هو مضيعة للوقت ومشغلة عما هو - يعني الصبي - أولى به. ومن هنا قال في إحدى رسائله، «وأما النحو فلا تشغل قلبه - أي الصبي - إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، من مقدار جهل العوامل في كتاب إن كتبه».. الخ.[1]

وثار ابن مضاء القرطبي[2] ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم فدعا بعنف إلى إلغاء نظرية العامل، والعلل الثواني والثوالث، وأبطل فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن، وهو يود أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم، فأحوال آخر الكلام كأحوال أوائله اللغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بعد في التأويل.

واستمراراً لهذا الاتجاه ظهرت محاولات حديثة لتجديد النحو وتيسيره من أول هذه المحاولات محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النحو» ١٩٧٣ م ثم محاولة قامت بها لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألفت في مصر ١٩٣٨ بقرار من وزير المعارف، وكانت مهمتها البحث في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة والتقدم باقتراحاتها في هذا الشأن. وقد رأت اللجنة أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء هي: الإسراف في التعليل والافتراض، والإسراف في الاصطلاحات، والامعان في التعمق العلمي مما باعد بين الأدب

(١-٢) فتحي يونس، محمود الناقة «أساسيات تعليم اللغة العربية» القاهرة، دار الثقافة والنشر، ١٩٧٧، م ص ٢٩٧ - ٣٠١.

والنحو «وقدمت اللجنة مجموعة في الاقتراحات لتبسيط القواعد. ثم تلت هذه المحاولة صيحة تجديد على يد أمين الخولي سنة ١٩٤٢ يقول «إن إعراب اللغة لا يسهل ضبطه كقاعدة، بل يسوده الاستثناء وتتعدد قواعده وتتضارب، وهي مع اضطراب إعرابها لا تستقر على قاعدة في الكلمة الواحدة أو التعبير الواحد. والحل لهذه المشكلة في أن ندع النحاة وآراءهم ونتجه إلى الأصول التي استخرجوا منها هذه القواعد آخذين بالاعتبار تقليل الاستثناء واضطراب القواعد واختيار ما هو مناسب من لغة الحياة والاستعمال». ثم تأتي محاولة أخرى تدعو إلى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية سنة ١٩٤٧ على يد شوقي ضيف في مدخله إلى كتابه «الرد على النحاة» لابن مضاء القرطبي، وهي تدعو إلى إلغاء نظرية العامل ومنع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات، وتصنيف النحو على قاعدة أحوال الكلمات لا على قاعدة العوامل. هذا بالإضافة إلى ما عقد من مؤتمرات وندوات في مجامع اللغة العربية والكليات والمعاهد المتخصصة في تدريسها.

ولقد أثرت هذه الدعوات بشكل مباشر أو غير مباشر فولدت اتجاهاً عاماً بين المشتغلين بتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها أيضاً نحو التقليل من قواعد اللغة كلما أمكن ذلك في المراحل الأولى، وعندما يصبح من الضروري تقديم القواعد في المراحل المتقدمة من التعليم ـ كما سبق أن أشرنا في بداية هذا الفصل ـ ينبغي أن تقدم بصورة مبسطة ولغة سهلة، وليس معنى هذا أنهم ينفون ضرورة أن تتم السيطرة على القواعد في البداية، فهم يرون أن يتم ذلك عن طريق التقليد والتدريب

والتكرار في استخدام اللغة في مواقف اتصالية طبيعية وليس عن طريق دروس في النحو وتحليل لقواعده[١].

كما أن هذه الدعوات قد ولدت الاتجاه نحو كيفية التدرج في تقديم قواعد اللغة العربية في المواد التعليمية للدارس من الناطقين بغيرها، ونحو كيفية استخدام التراكيب اللغوية من سهلها إلى صعبها قبل أن تستخدم المصطلحات النحوية، حيث تأتي الأخيرة أخيراً لتفسر التركيب اللغوي وليس كقاعدة لاستخدام التركيب، يقول رشدي طعيمة[٢] «بالرغم من أن اللغة نظام ومنطق، إلا أن الطفل يتعلمها تقليداً دون معرفة بهذا النظام أو ذلك المنطق، فهو عندما يتعلم جملة ما يتعلمها استيعاباً وإنتاجاً دون أن يدري ما بها من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل ومفعول.. الخ. فالطفل يستخدم اللغة أولاً ثم يعرف نظامها ويتعلم منطقها في مرحلة تالية. والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن تصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يجعله يعزف عن اللغة وتعلمها، بل قد يكره معلميها وأهلها. من هنا وجب التركيز في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أن تقدم إليهم من الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة وتثبت تراكيبها في أذهانهم». والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما القواعد والتراكيب التي ينبغي أن تقدم في برامج تعليم اللغة

---

(١) Modern Foreign language in the Comprehensive Secondary School. Washington, D. C.: Apreprint From the Bulletin of the national association of Secondary School Princiqales June (1959) P. 5

(٢) محمود رشدي خاطر وآخرون «طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة» القاهرة دار المعرفة ط١ سنة ١٩٨٠ ص٣١٨.

العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف نتدرج بها؟ وما الدراسات التي قدمت لنا إسهامات يمكن الاستفادة بها.

تحديد قواعد اللغة العربية وتراكيبها في برامج تعليمها للناطقين بغيرها:

تثير عملية تحديد قوعد اللغة وتراكيبها، وعملية تدرجها في المواد التعليميـة عدة مشكلات تستحق الدراسة منها:

١ ـ القواعد الأساسية التي ينبغي تقديمها حيث لا توجد دراسات علمية موضوعية مقننة تكشف لنا عن منهج تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الأساسية.

٢ ـ ترتيب الأهم فالمهم، حيث لم تقل لنا الأبحاث الأكثر أهمية من القواعد فالمهم منها فالأقل أهمية.

٣ ـ البسيط من القواعـد والمـركب، الوظيفـي وغير الوظيفـي، الشائع والأقل شيوعـاً، حيث نجـد أن هذين المبـدأين من مبادىء تنظيم محتوى المنهـج كثيراً ما يتعارضان، فالجمـع السالم مثلاً أبسط من جمع التكسير، إلا أن جمع التكسير أكثر شيوعاً واستخداماً، ونجد الأفعال المعتلة معقدة ولـكن أكثر شيوعاً واستخداماً من الأفعال الصحيحة، فهي سهلة ولكنها أقل استخداماً[١].

إن معالجة قواعد اللغة في إطار تعليم العربية للناطقين بغيرها لا بد أن تأخذ في اعتبارها:

(١) فولد فيشر: مرجع سابق.

أ ـ اختيار القواعد طبقاً لمجموعة من المعايير.

ب ـ تنظيم هذه القواعد تنظيماً تدريجياً طبقاً لمنظور تربوي تعليمي.

جـ ـ تحديد أسلوب تناول هذه القواعد في حجرة الدراسة أي طرق التدريس.

وسنتناول فيما يلي أمرين:

الأول: المحاولات التي تمت فيما يتصل باختيار القواعد وتنظيمها.

الثاني: طرق تدريس القواعد وأساليب تعليمها.

دراسات ومحاولات في تحديد المحتوى النحوي لبرامج تعليم اللغة العربية:

وفي هذا المجال نحب أن نلفت النظر إلى حاجتنا الشديدة لدراسات علمية موضوعية تحدد المحتوى النحوي لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ونتناول هنا بعض المحاولات التي وقعت عليها أيدينا.

من هذه المحاولات:

١ ـ ما اتصل بتعليم اللغة العربية لأبنائها وتم في ضوء دراسة علمية، وهذه ينبغي أن تؤخذ نتائجها بحذر عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة أنها لم تعتمد على الشائع من الكلمة المطبوعة بالعربية واعتمدت على لغة الطالب العربي والمواد المقدمة له في برامج التعليم. وهذه تتمثل في

دراستين إحداهما لمحمود أحمد السيد، والثانية لفتحي شعيشع.

٢ ـ ومنها ما اتصل بتعليم اللغة العربية بشكل عام واعتمد على معيار الشيوع ويمكن الاستفادة منها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتتمثل في دراسة محمد علي الخولي.

٣ ـ ومنها ما اتصل مباشرة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جاء بعضها في صورة مجموعة من المبادىء والتوجيهات التي ينبغي أن يؤخذ بها عند تحديد المحتوى النحوي للمواد التعليمية مثل دراسة داود عبده. وبعضها جاء في صورة تصنيف تدرجي مقترح بموضوعات القواعد التي يمكن أن تقدم، ومن هذه الأخيرة ما اعتمد على الترتيب المنطقي لعلم النحو كما جاء في أمهات الكتب مع التبسيط والحذف مثل محاولة جعفر ميرغني وما اعتمد على خبرة من قام بالمحاولة في ميدان علم اللغة النظري وعلم اللغة التطبيقي مثل محاولة السعيد بدوي مع لجنة الخبراء العرب لتأليف كتاب أساسي بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ولا يدعي الكاتب قبول هذه المحاولات أو رفضها، فعرضها هنا يتم دون تقويم أو نقد إذ تظل في كل الأحوال محاولات على الطريق يمكن الاستفادة منها على أي وجه من الوجوه، كما أنها تفتح الباب أمام محاولات ودراسات أخرى تروي جدب هذا المجال من مجالات تعليم اللغة العربية.

أ ـ المحاولة الأولى:

وقام بها محمود أحمد السيد[1] في دراسته للحصول على درجة الدكتوراه وكان موضوع الدراسة هو «أسس اختيار القواعد النحوية في منهج تعليمَ اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية»، ولقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

ـ ما المباحث النحوية التي ينبغي أن تتخيرها في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بناء على أسس موضوعية؟

ولقد توصل الباحث إلى مجموعة من المباحث النحوية التي رأى أنها تعتبر من الأساسيات التي ينبغي أن تقدم للطلاب حتى تستقيم لغتهم فهما وحديثاً هذه المباحث هي:

١ ـ المضارع في أحواله جميعها.

٢ ـ الفاعل.

٣ ـ نائب الفاعل.

٤ ـ المبتدأ والخبر.

٥ ـ أن وأخواتها.

٦ ـ كان وأخواتها.

٧ ـ المفعول به.

٨ ـ المفعول فيه.

---

(١) محمود أحمد السيد: أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراه؛ كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٢م.

٩ ـ الحال.

١٠ ـ الاستثناء.

١١ ـ التمييز.

١٢ ـ المجرور بالحروف.

١٣ ـ المضاف إليه.

١٤ ـ حروف الجر.

١٥ ـ حروف العطف.

١٦ ـ حروف النصب.

١٧ ـ حروف الجزم.

١٨ ـ أسماء الاستفهام.

١٩ ـ الإفراد والتثنية والجمع.

٢٠ ـ الأسماء الخمسة.

٢١ ـ النعت.

ب ـ المحاولة الثانية:

وقام بها فتحي شعيشع في دراسته للحصول على درجة الماجستير، وكان موضوع الدراسة هو «أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية». ولقد قام الباحث بتحليل كتابات الطلاب الحرة والمقيدة في التعبير، ثم استخلاص التراكيب الشائعة ووضعها في قائمة عرضت على مجموعة من الخبراء والموجهين والمعلمين لاختيار ما ينبغي أن يدرس في الصف الأول. وبعد أن حدد الباحث ما ينبغي أن

يدرس من قواعد قام بتحليل الكتاب المقرر ليرى مدى التطابق والتباين بين ما ينبغي أن يدرس وبين ما يدرس بالفعل. (انظر نتائج الدراسة في مخطوطها)[1].

ج ـ المحاولة الثالثة[2]:

وهي دراسة استطلاعية تحليلية للتراكيب الشائعة في اللغة العربية اعتمدت على اللغة المكتوبة المأخوذة من مجلات وجرائد وكتب صدرت في السنوات العشر الأخيرة، واللغة التي اعتمدت في الدراسة هي لغة النثر الفصيحة المستخدمة في الموضوعات العلمية والأدبية. والدراسة كما ذكر صاحبها دراسة استطلاعية تمت على عينة صغيرة نسبياً ـ ألف كلمة و١٤٤ جملة كما أنها لا تتناول جميع الوظائف النحوية بل معظمها فقط إذ لا تتناول جميع أنواع الأسماء أو الأفعال أو الحروف أو الجمل، كما لا تتناول أشباه الجمل.

وقد كشفت هذه الدراسة عما يلي:

الأسماء:

١ ـ المفرد هو الأكثر شيوعاً من الأسماء.
٢ ـ الجمع أقل شيوعاً من المفرد وأكثر من المثنى.
٣ ـ المثنى هو الأقل شيوعاً.

---

(١) فتحي شعيشع: أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير ـ كلية التربية جامعة الأزهر ١٩٨١م.

(٢) محمد علي الخولي: دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية. دراسات لغوية. دار العلوم للطباعة والنشر (١٩٨١) من ص٧١ ـ ١٠٤.

المشتقات :

١ ـ المصدر أكثر المشتقات شيوعاً.

٢ ـ اسم الفاعل أكثر شيوعاً من اسم المفعول.

٣ ـ اسم المكان أكثر شيوعاً من اسم الزمان.

٤ ـ اسم المرة أكثر شيوعاً من اسم النوع.

٥ ـ هناك مشتقات (نادرة التكرار) وهي صيغة المبالغة واسم الزمان واسم الآلة.

٦ ـ الاسم الأكثر شيوعاً بين المفردات هو أكثر شيوعاً بين الأسماء وأكثر شيوعاً بين المشتقات أيضاً (إذا كان مشتقاً).

المبني والمعرب :

المعرب أكثر شيوعاً من المبني.

المذكر والمؤنث :

١ ـ الاسم المذكر هو أكثر الأسماء شيوعاً.

٢ ـ الاسم المؤنث أقل شيوعاً من الاسم المذكر.

الجمع :

١ ـ جمع التكسير هو أكثر أنواع الجمع شيوعاً.

٢ ـ جميع المذكر السالم هو أقل أنواع الجمع شيوعاً.

٣ ـ جمع المؤنث السالم أكثر شيوعاً من جمع المذكر السالم ولكنه أقل شيوعاً من جمع التكسير.

الضمائر:

١ ـ ضمير الغائب أكثر شيوعاً من ضمير المتكلم والمخاطب.

٢ ـ ضمير المتلكم أكثر شيوعاً من ضمير المخاطب.

٣ ـ ضمير المخاطب أقل شيوعاً من ضميري المتكلم والغائب.

٤ ـ الأكثرية الساحقة من الضمائر متصلة.

٥ ـ الضمائر المنفصلة تمثل نسبة ضئيلة من الضمائر.

٦ ـ النسبة بين الضمائر المتصلة والمنفصلة هي تقريباً ١٣ ـ ١.

٧ ـ ضمير الشأن نادر التكرار.

٨ ـ نسبة الضمائر إلى الأسماء ١ ـ ٦ تقريباً.

المرفوعات:

(النتائج لا تظهر جميع المرفوعات)

١ ـ الفاعل أكثر شيوعاً من نائب الفاعل بنسبة ١٢ ـ ١.

٢ ـ الفاعل أكثر المرفوعات شيوعاً.

٣ ـ نائب الفاعل أقل المرفوعات شيوعاً.

٤ ـ من كل (١٨) مبتدأ خمسة فقط لها خبر مفرد.

٥ ـ خبر المبتدأ في معظم الحالات شبه جملة أو جملة.

٦ ـ حوالي ٢٨٪ من المبتدآت لها خبر مفرد.

٧ ـ حوالي ٧٣٪ من المبتدآت لها خبر على شكل جملة أو شبه جملة.

المنصوبات: (لم تظهر النتائج جميع المنصوبات)

١ ـ المفعول به لعامل مذكر هو أكثر المنصوبات شيوعاً.

٢ ـ ظروف الزمان أكثر شيوعاً من ظروف المكان.

٣ ـ نائب المفعول المطلق أكثر شيوعاً من ظرف المكان.

٤ ـ التمييز والمفعول المطلق نادرا الاستعمال (في حدود العينة).

٥ ـ المفعول معه لا وجود له في العينة المحللة.

٦ ـ لم يظهر في العينات أي مفعول به منصوب بعامل محذوف من مثل الإغراء والتحذير أو الاختصاص أو الاستغاثة.

المرفوعات والمنصوبات والمجرورات:

١ ـ المجرورات أكثر الأسماء شيوعاً.

٢ ـ المرفوعات أقل الأسماء شيوعاً.

٣ ـ ثلثا الأسماء تقريباً من المجرورات.

٤ ـ تكاد المرفوعات تتساوى مع المنصوبات من حيث التكرار.

٥ ـ يشكل المضاف إليه ثلث المجرورات تقريباً.

المعارف والنكرات:

١ ـ المعارف تساوي حوالي ٧٥٪ من الأسماء.

٢ ـ ثلاثة أرباع الأسماء تقريباً معارف.

٣ ـ النكرات تساوي ربع الأسماء تقريباً.

٤ ـ الأسماء المعرفة بأل تعادل ثلث الأسماء تقريباً.

٥ ـ تقع الضمائر في المرتبة الثانية بين المعارف من حيث الشيوع.

٦ ـ أكثر المعارف شيوعاً هي الأسماء المعرفة بأل.

٧ ـ أقل الأسماء شيوعاً هي أسماء الإشارة.

التوابع:

١ ـ أكثر التوابع شيوعاً النعت.

٢ ـ أقل التوابع شيوعاً التأكيد.

٣ ـ أكثر من نصف التوابع نعوت.

٤ ـ المعطوف هو ثلث التوابع تقريباً.

٥ ـ التوابع خمس الأسماء تقريباً.

الفعل التام والناقص:

١ ـ الفعل التام أكثر شيوعاً من الفعل الناقص.

٢ ـ نسبة الأفعال التامة إلى الأفعال الناقصة في الاستعمال ٧ ـ ١ تقريباً.

الأفعال الماضية والمضارعة والأمر:

١ ـ المضارع أكثر الأفعال شيوعاً، يليه الفعل الماضي.

٢ ـ تصل نسبة المضارع إلى ٦١٪ من الأفعال تقريباً.

الأفعال من حيث أصولها:

١ ـ الثلاثي المجرد أكثر الأفعال شيوعاً.

٢ ـ الرباعي المجرد نادر الاستعمال.

٣ ـ الرباعي المزيد نادر الاستعمال.

٤ ـ النسبة بين الثلاثي المجرد والثلاثي المزيد هي ٣ ـ ٢ تقريباً.

الفعل الصحيح والمعتل:

١ ـ الصحيح أكثر شيوعاً من المعتل.

٢ ـ النسبة بين الصحيح والمعتل هي ٥ ـ ٤ تقريباً.

الفعل اللازم والمتعدي:

١ ـ تكاد تتساوى الأفعال اللازمة والتامة في درجة شيوعها.

٢ ـ الأفعال الناقصة لا تدخل ضمن الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية.

الأفعال المتعدية:

١ ـ المتعدي لمفعول واحد أكثر الأفعال المتعدية شيوعاً.

٢ ـ النسبة بين الأفعال المتعدية لمفعول، وتلك المتعدية لمفعولين تكاد تكون ٨ ـ ١.

الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول:

١ ـ الأفعال المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول تتعلق بالأفعال التامة دون الناقصة.

٢ ـ الأفعال المبنية للمعلوم أكثر شيوعاً من الأفعال المبنية للمجهول.

الأفعال ذات الفاعل الظاهر وذات الفاعل المستتر:

١ ـ الأفعال ذات الفاعل الظاهر أو المستتر تتعلق بالأفعال التامة فقط.

٢ ـ الأفعال ذات الفاعل المستتر أكثر شيوعاً بدرجة قليلة من الأفعال ذات الفاعل الظاهر.

الحروف: (لم تظهر العينات كل الحروف)

١ ـ حروف الجر أكثر الحروف شيوعاً، تليها حروف العطف.

٢ ـ هناك حروف لم تظهر في العينات مثل حروف القسم والجزم والزيادة والتنبيه والتخصيص.

٣ ـ تأتي بعد ذلك من حيث درجة الشيوع أن وأخواتها، حروف نصب المضارع، حروف الاستفهام، لا النافية للجنس.

الأدوات:

نسبة أدوات الاستفهام وأدوات الشرط ضئيلة في العينة.

الجمل:

١ ـ الجملة الفعلية أكثر شيوعاً من الجملة الاسمية.
٢ ـ النسبة بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية ٨ ـ ٥.
٣ ـ الجملة الاستفهامية أكثر شيوعاً من الجملة التعجبية.
٤ ـ الجملة التي لا محل لها من الإعراب أكثر شيوعاً بدرجة قلية من الجملة التي لها محل من الإعراب والنسبة بينهما ١١ ـ ١٠.
٥ ـ الجملة غير الرئيسية (أي التابعة) أكثر شيوعاً من الجملة الرئيسية والنسبة بينهما ٩ ـ ٥.

مباحث لم تظهر في العينة:

١ ـ الاسم المرخم.
٢ ـ الأسماء الخمسة.
٣ ـ اسم الفعل.
٤ ـ فعل الأمر.
٥ ـ الفعل المتعدي لثلاثة مفاعيل.
٦ ـ الأفعال المؤكدة بنون التوكيد.
٧ ـ أفعال المدح (نعم وحبذا).
٨ ـ أفعال الذم (بئس وساء).
٩ ـ كاد وأخواتها.

١٠ ـ أدوات الاستثناء.

ونحب أن نلفت النظر إلى أنه لا ينبغي التسليم تماماً بهذه النتائج فهي صادقة في حدود عينة الدراسة، وقد يحدث تغيير في هذه النتائج فيما لو قامت إحدى مؤسسات البحوث بتكوين فريق للقيام بمثل هذه الدراسة على عينة موسعة يتم ضبطها بحيث يتوافر في نتائجها الثبات الذي يخول لنا الاعتماد عليها وتعميمها.

د ـ المحاولة الرابعة:

وقام بها داود عبده في دراسة قدمها إلى ندوة «تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» المنعقدة في الرباط في الفترة من ٤ ـ ٧ مارس ١٩٨٠، والدراسة كانت بعنوان «ملاحظات حول التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». لقد قدم الباحث في دراسته مجموعة من المبادىء نلخصها فيما يلي:

١ ـ اختيار التراكيب الشائعة:

ويقصد بهذا المبدأ أن التراكيب الأكثر شيوعاً أحق بأن تقدم للطلاب قبل الأقل شيوعاً. وهو يرى أنه مع عدم وجود دراسات يعتمد عليها في هذا الصدد إلا أنه في إمكاننا أن نحكم على مدى شيوع كثير من التراكيب حكماً صحيحاً. فالفعل المبني للمعلوم مثلاً أكثر شيوعاً من المجهول، والمفرد أكثر شيوعاً من المثنى، وأن التاء المربوطة كعلامة للتأنيث (جميل ـ جميلة) أكثر شيوعاً من الألف والهمزة (أحمر ـ حمراء).

٢ ـ عدد محدود من التراكيب:

ويقصد بهذا المبدأ أن تدخل التراكيب الجديدة بالتدريج فيكون عددها محدوداً جداً في كل درس، فإذا أدخل الفعل الماضي مثلاً في أحد الدروس فيجب تجنب إدخال المضارع والأمر بل ويجب الاكتفاء ببعض صور الماضي، فلا يدخل الماضي المستعمل مع المتكلم والمخاطب والغائب تذكيراً وتأنيثاً، وإفراداً وجمعاً في وقت واحد[1].

٣ ـ كثرة التكرار:

ويقصد بهذا المبدأ أن تتكرر التراكيب التي تقدم عدداً كافياً من المرات في الدرس نفسه والدروس التالية، ولا ينبغي تكرار التركيب نفسه في مفرداته ومعناه، بل يتكرر في مفردات ومعانٍ أخرى جديدة.

٤ ـ إدخال نواة التركيب قبل التركيب الموسع:

ويقصد به عدم إدخال تركيب في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصح مثلاً إدخال تركيب مثل (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوره يجب ألا يدخل قبل (الطالب جديد). ويمكن القول أيضاً أن الإخبار بشكل عام يجب أن يسبق النفي والاستفهام وأن هذين يجب أن يسبقا الاستفهام المنفي.

---

(١) هناك بعض القواعد التي يفضل تقديمها في وقت واحد لأن بعضها يساعد على فهم البعض الآخر، وتقديمها منفردة يجعل شرحها صعباً ومن ثم فهمها واستيعابها مثل المفرد والمثنى والجمع، ومثل المذكر والمؤنث.. الخ.

٥ ـ إدخال التراكيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذر stem **دون تغيير:**

ويقصد بهذا المبدأ استخدام الكلمات التي تحتفظ بجذورها دون تغيير عند اتصالها باللواحق والسوابق مثل (أ) في مقابل (ب) مما يأتي:

(أ)	(ب)
١ ـ ذهبت (ذهب)	أجبت (أجاب)
ذهبنا	أجبنا
٢ ـ أخذ	أعطى
أخذت	أعطت
أخذتم	أعطيتم
أخذك	أعطاك
٣ ـ لبنان	أمريكا
لبناني	أمريكي
٤ ـ اقتصاد	مدرسة
اقتصادي	مدرستي

أي أن ما يرد في (أ) هو الذي يدخل أولاً.

ومثل ذلك الفعل الماضي والمضارع، فالماضي تتصل به لاحقة فقط بينما تتصل بالمضارع سابقة ولاحقة في بعض الحالات، وهو عرضة لتغييرات أخرى في حالة الجزم والنصب.. الخ. ولذا فتعلم صور الماضي المختلفة أسهل من تعلم صور المضارع المختلفة.

٦ ـ الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى:

ويقصد بهذا المبدأ أن نكتفي بتقديم تركيب واحد في المرحلة الأولى من مجموعة تراكيب مختلفة تؤدي معنى واحداً، وضرب مثالاً لذلك استعمال (هل) في الاستفهام، واستعمال (الهمزة أ) ويرى تقديم (هل) أولاً لأنها أشيع وقواعد استعمالها أبسط[١]. وضرب مثالاً آخر يقول فيه «وبرغم أن صيغة لم مع المضارع لنفي الماضي (لم يذهب) أكثر شيوعاً من صيغة (ما) مع الماضي (ذهب) إلا أن نفي الماضي (بما) أسهل (لأنه لا يتطلب صيغة مختلفة للفعل من جهة ولا تغييراً في جذع الفعل كما في الجزم من جهة أخرى) ولذا يستحسن إدخالهاوالإكتفاء بها في الفترة الأولى من المرحلة الابتدائية.

٧ ـ تأجيل ما يختلف في اللغتين اختلافاً كبيراً:

ويقصد بهذا المبدأ تأجيل التراكيب التي يرى أن الدراسات التقابلية تتوقع صعوبتها نتيجة لما بين اللغتين اللغة العربية ولغة الدارس من اختلاف كبير فيه. فالناطقون بالإنجليزية مثلاً يجدون تركيباً مثل (أعجبني جمال لبنان) أو (استقبل السفير موظف كبير) صعباً. فالترتيب فعل ـ مفعول به ـ فاعل يختلف اختلافاً جذرياً عن الترتيب الإنجليزي فاعل ـ فعل ـ مفعول.

---

(١) يرى ف عبد الرحيم غير ذلك إذ يقول (أرى أن الأحسن أن **تقدم الهمزة** على **هل** إذ الهمزة أعم وأشمل .. الخ).

راجع (عرض التراكيب اللغوية وتعليمها في الكتاب المدرسي) ندوة الرباط لتأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى).

٨ ـ عدم إدخال تركيب وتأجيل شرحه:

إذ ينبغي تناول التركيب الذي يرد في سياق اللغة ويلفت نظر الدارس بالشرح والتفسير والتدريب، لأن تأجيل ذلك يوقع الدارس في غموض وحيرة.

هـ ـ المحاولة الخامسة:

وهي تصور مقترح تحت عنوان (تصور للنمو اللغوي في المرحلة الأولى) قدمه جعفر ميرغني للجنة الخبراء العرب التي وكل إليها تخطيط تأليف الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ولقد جاءت الموضوعات النحوية في هذا التصور على النحو التالي:

١ ـ جمل اسمية بسيطة المبتدأ فيها اسم إشارة مفرد (هذا ـ هذه) والخبر فيها مفرد محسوس (كتاب ـ أستاذة..).

٢ ـ السؤال عن المفردات السابقة بـ (ما هذا؟) (ماهذه؟) ثم الجواب.

٣ ـ السؤال عن كل الجملة الاسمية السابقة بـ (هل) ثم الجواب.

هل هذا كتاب؟ نعم.. لا.

٤ ـ جملة اسمية بسيطة مبتدئة بالضمائر المنفصلة المفردة. (أنا خالد ـ هو طالب)

٥ ـ السؤال عن الأسماء بـ (من) (من أنت؟)

٦ ـ السؤال عن كل الجملة الاسمية بـ (هل) ثم الجواب.

هل أنت أستاذ؟ لا . . أنا طالب.

٧ ـ إدخال الضمائر المتصلة المفردة (كتابي ـ كتابك . .).

٨ ـ السؤال بـ (ما). ما اسمك؟

٩ ـ السؤال بـ (هـل)(هل هذا بيتك؟)

١٠ ـ إدخـال بعض الظـروف والحـروف المـكانية (أمام ـ خلف ـ فوق ـ في . . الخ)

١١ ـ السؤال عن البنية السابقة بـ (أين) و(هل).

إضافة الخبر إلى الأعلام ثم السؤال / أين ـ هل (هذا بيت خالد) (هذا بيت أستاذي).

١٢ ـ الصفة (طويل ـ قصير ـ كبيرة . .).

١٣ ـ إعادة كل البنى والحصيلة السابقة مع الصفات + (إضافة المبتدأ إلى الأعلام (بيت خالد كبير).

١٤ ـ إدخال (أل) التعريف في البدل (هذا الكتاب جديد)

أ ـ (مع اللام القمرية) مقدماً (الأستاذ في المعهد.)

ب ـ (مع اللام الشمسية) لاحقاً (بيت خالد جانب المدرسة).

١٥ ـ جملة اسمية المبتدأ فيها ضمير منفصل، والخبر فعل مضارع (مع التصريف في حالة المفرد) (أنا أشرب ـ هو يكتب).

١٦ ـ إدخال المفعول به.

١٧ ـ السؤال عن الفعل بـ (ماذا) ماذا شرب خالد؟ ماذا يفعل أحمد؟ ماذا تريد؟

١٨ ـ نفي المضارع بـ (لا)

١٩ ـ المضارع في المستقبل (س ـ سوف).

٢٠ ـ نفي المضارع في المستقبل (لن).

٢١ ـ الماضي (مع التصريف المفرد).

٢٢ ـ إعادة الصيغ السابقة ثم النفي.

٢٣ ـ إدخال الضمائر المتصلة على الماضي والمضارع (في حالة الإفراد) هل شربت الحليب؟ (نعم شربته).

و ـ المحاولة السادسة:

وهي محاولة قدمها السعيد بدوي[1] أيضاً للجنة الخبراء العرب لتأليف الكتاب الأساسي والتي أشير إليها سابقاً تحت عنوان (توزيع المسائل التركيبية على دروس المدخل) والمقصود بكلمة المدخل هنا الجزء التمهيدي من الكتاب الأساسي. أي أن هذه المحاولة مرتبطة بتوزيع مجموعة من التراكيب على مجموعةمن الدروس تشكل مدخلاً لكتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولقد أشار صاحب هذه المحاولة إلى بعض الملاحظات ذكرها في نهاية محاولته، وأفضل أن أعرضها في البداية لأنها تلقي الضوء على طبيعة هذه

---

(١) راجع وثائق الكتاب الأساسي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس. أغسطس ١٩٨١ م.

المحاولة وفلسفتها ثم بعد ذلك نورد توزيع المسائل التركيبية على الدروس كما جاءت في المحاولة.

يقول السعيد بدوي تحت عنوان ملاحظات ما يلي:

١ ـ الهدف من المدخل أن يتعرف الطالب الأنماط الرئيسية للجملة العربية ويتفاعل معها سماعاً وإنتاجاً بطريقة شبه تلقائية، تمهيداً لدراستها بنوع من التفصيل في الأقسام التالية من الكتاب. وسبيلنا إلى ذلك أن يتركز النشاط اللغوي بصورة أساسية في المدخل على التعامل التلقائي باللغة من خلال مواقف طبيعية يترابط فيها النمط اللغوي بالظرف الاجتماعي المناسب سواء أكان ذلك شفاهياً في الحياة اليومية أو كتابياً في مواقفها الخاصة بالكتابة.

٢ ـ وانطلاقاً من الفكرة السابقة فإنه من غير المطلوب أن يثقل الطالب بالإعراب وقيوده وعلاماته المعقدة. بل ينبغي أن تتوجه العناية في المقام الأول إلى التركيب اللغوي للجملة ونظام الكلمات فيها، وترابط مكوناتها وخاصة عن طريق الإسناد والمطابقة في الضمائر والعلاقات الأخرى مثل الاتفاق وعدمه في التعريف والتنكير وعلامات التذكير والتأنيث.

٣ ـ المسائل التركيبية الواردة في التوزيع (توزيع المسائل التركيبية) هي بالطبع عبارة عن اختيار يعتقد الكاتب ـ السعيد بدوي بناء على خبرته الشخصية أنه القدر الضروري المناسب لتحقيق الأهداف اللغوية التربوية السابقة. كما أن الترتيب والتوزيع المذكورين يعبران أيضاً عن خبرته

الشخصية. ومن الممكن أن يكون هناك طرق أخرى لا تقل صلاحية عن الطريقة المذكورة. والمهم في الموضوع أن تستمر الأجزاء التالية من الكتاب تبعاً للهيكل التركيبي الذي انبنى عليه المدخل.

٤ - إذا ظهر عند التحرير النهائي للدروس أن من المناسب تخفيف القدر المعين لدرس ما، فيمكن أن يتم ذلك بشرط أن يحتفظ بالتسلسل الموجود هنا.

٥ - الترتيب المقترح لإدخال أمثلة الأفعال المزيدة (فاعل - أفعل - فعل - استفعل - انفعل) في الدروس (السابع، والثامن، والعاشر والثاني عشر، والثالث عشر) - هذا الترتيب غير ضروري، ومن الممكن تغييره إذا استدعى تحرير النصوص أو تصميم التدريبات ذلك.

٦ - يفضل أن تضبط الكلمات حتى الدرس الثالث عشر (وهو الذي يبدأ عنده تقديم ظاهرة الإعراب) ضبط صيغة فقط، مع ترك ضبط الأواخر منعاً لإيقاع الطالب في ارتباك لا يجد له شرحاً في تلك المرحلة وابتداء من الدرس الثالث عشر ضبط الكلمات بالشكل التام (ضبط صيغة وضبط إعراب معاً).

هذا وتعتمد هذه المحاولة على خبرة صاحبها وهي خبرة مدعومة بعلمه وطول فترة ممارسته للبحث اللغوي النظري والتطبيقي كما أنها محاولة لا يدعي صاحبها كمالها أو ثباتها بل يذكر أنها مرنة قابلة للتعديل.

ويهمنا الآن أن نعرض لتصور هذه المحاولة للمسائل التركيبية وكيفية توزيعها مع العلم بأنها لم تدرج بشكل كلي

ولكنها درجت ووزعت على شكل دروس ولذا نستعرضها كما جاءت على شكل دروس.

الدرس الأول[1]:

١ ـ تعريف الدارس بالجملة الاسمية البسيطة بأنماطها التالية:

اسم أو ضمير (هو/ هي / أنا) + اسم/ صفة/ جار ومجرور.

٢ ـ السؤال بـ : ما/ من/ أين.

٣ ـ التدريب على التعريف بـ (أل).

ملحوظة: يعتمد هذا الدرس على الألفاظ وأساليب الإستفهام الواردة في التوطئة الصوتية بصفة خاصة.

الدرس الثاني:

١ ـ تعزيز الجملة الأسمية البسيطة فهماً وتعبيراً.

٢ ـ تقديم الضمائر المنفصلة ومقابلاتها المتصلة (في حالة الإضافة).

(أنا ـ أنت ـ أنتِ ـ هو ـ هي) (ي ـ ـكَ ـ . ـكِ ـ ـه ـ ـها)

٣ ـ تطوير مهارة النسب إلى البلاد بأنماطها الثلاثة التالية:

أ ـ مصر	سودان	باكستان)	ي
مصري	سوداني	باكستاني)	
ب ـ ليبيا	فرنسا	إيطاليا	

---

(١) انظر وثائق الكتاب الأساسي (المرجع السابق).

ليبي فرنسي إيطالي

جـ ـ السعودية سعودي

الدرس الثالث:

١ ـ تعزيز الضمائر المتصلة والمنفصلة في تقابلاتها السابقة.

٢ ـ تقديم وشرح بنية الإضافة.

٣ ـ المقابلة بين طريقتي الربط بـ (الواو) و(أو).

٤ ـ إدخال بعض الكلمات الفعلية باعتبارها كلمات (لا صيغاً) في صورة واحدة لا تتغير هي المضارع المسند إلى المفرد المذكر الغائب (يشرب) مثلاً وفي نمط (اسم + فعل).

٥ ـ لفت النظر إلى جملة «على المنضدة شوكة» ومقابلتها «الشوكة على المنضدة».

الدرس الرابع:

١ ـ تقديم أدوات الاستفهام: متى، ماذا، كم. وتعزيز الأدوات: أين، ما، من، هل.

٢ ـ تقديم الأرقام من ١ ـ ٢١ والعقود من ٣٠ إلى ١٠٠.

٣ ـ تعزيز نمطي (على المنضدة شوكة) و(الشوكة على المنضدة).

الدرس الخامس:

١ ـ تعزيز الضمائر المتصلة والمنفصلة.

٢ ـ تقديم الفعل الثلاثي المجرد السالم في صوره البسيطة

الثلاث (والمقابلة بينها) وهي:
- الماضي المسند إلى المفرد المذكر الغائب: دخل
- المضارع المسند إلى المفرد المذكر الغائب: يدخل.
- الأمر المسند إلى المفرد المذكر المخاطب: ادخل.
وفي نمط (فعل+ اسم).

الدرس السادس:

١ - تعزيز صيغ الماضي والمضارع والأمر الواردة في الدرس الخامس.
٢ - تنمية التذكير والتأنيث في الأسماء والصفات والمنسوب.
٣ - إدخال ضمائر المثنى والجمع في التكلم والخطاب والغيبة.

الدرس السابع:

١ - تعزيز الضمائر بأنواعها في الأسماء.
٢ - تعزيز التذكير والتأنيث في الضمائر والصفات.
٣ - إسناد الماضي المجرد لضمائر التكلم والخطاب والغيبة.
٤ - إدخال مثال أو اثنين من الصيغة الفعلية الماضية (فَاعَلَ) كمجرد كلمات دون التعامل مع البنية وذلك مثل (قَابَلَ - عَامَلَ).

الدرس الثامن:

١ - تعزيز إسناد الماضي في حالاته السابقة.
٢ - تطوير صيغة المضارع البسيط بـ (السين) و(سوف) في دلالتهما على المستقبل.

٣ - تطوير نمط (على المنضدة شوكة) بالتدريب على النمطين المشابهين:

هناك شوكة على المنضدة. . . توجد شوكة على المنضدة.

٤ - تقديم أمثلة من صيغة أَفْعَل الفعلية (أكرم - أخرج) مجرد كلمات ودون التعامل مع البنية.

الدرس التاسع:

١ - تعزيز التذكير والتأنيث في الأسماء والصفات خاصة.

٢ - إسناد المضارع المجرد لضمائر التكلم والخطاب والغيبة، مع مقابلة حالته ما أمكن بما درسه الطالب في إسناد الماضي.

٣ - أمثلة أخرى متقابلة ما أمكن من صيغتي «فَاعَلَ» و«أَفْعَلَ» مثل (قابل) و(أقبل) في زمني الماضي والمضارع.

الدرس العاشر:

١ - تعزيز إسناد المضارع والماضي كما سبق.

٢ - تقديم إسناد الأمر.

٣ - تقديم أمثلة هادفة لظرفي الزمان والمكان مع التدريب عليهما بدون إلحاح على مسألة الإعراب.

٤ - أمثلة من صيغة فَعَّلَ في زمن الماضي والمضارع ما أمكن.

الدرس الحادي عشر:

تدريبات ومراجعة عامة على ما سبق.

الدرس الثاني عشر:

١ ـ تعزيز الضمائر في إسنادها للأفعال السابقة وإضافتها للأسماء.

٢ ـ إدخال ظاهرة الإعراب في الجملة الأسمية البسيطة السابقة (حالة الرفع).

٣ ـ إدخال أمثلة من صيغة «استفعل».

الدرس الثالث عشر:

١ ـ تعزيز إعراب الجملة الاسمية البسيطة المرفوعة.

٢ ـ المثنى وجمع المذكر السالم والمؤنث.

٣ ـ تنشيط إعراب المثنى وجمع المذكر والمؤنث في حالات الرفع كأطراف للجملة الاسمية.

٤ ـ إدخال أمثلة من صيغة (انْفعَلَ) (انكسر).

الدرس الرابع عشر:

١ ـ إعراب الجملة الفعلية في مكوناتها الرئيسية الثلاثة:
فعل ماضٍ أو مضارع + فاعل مرفوع بالضمة + مفعول به منصوب بالفتحة.

٢ ـ استخدام أمثلة في النص والتدريبات من الصيغ الفعلية السابق استخدامها:

فاعل أَفْعَلَ ـ فَعّلَ ـ اسْتَفْعَلَ ـ انْفَعَلَ، على قدر الإمكان.

الدرس الخامس عشر:

١ ـ تعزيز إعراب الجملة الفعلية بالصور الواردة في الدرس الرابع عشر.

٢ ـ تطوير إعراب الجملة الفعلية بإدخال المثنى وجمع المذكر السالم وجمع المونث في مواقع الفاعل والمفعول به.

٣ ـ تقديم الأسماء الخمسة في بعض تصرفاتها الإعرابية.

الدرس السادس عشر:

١ ـ تنشيط الإعراب في الحالات السابقة وخصوصاً فيما يتعلق بالإسناد والإعراب بالحروف (المثنى وجمع المذكر والأسماء الخمسة).

٢ ـ تقديم الأسماء الموصولة: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين والتدريب بصفة خاصة على تبعية جملة الصلة ومطابقة العائد للموصول دون عبارات اصطلاحية.

الدرس السابع عشر:

١ ـ تقديم الدارس إلى فكرة الاشتقاق في اللغة العربية عن طريق مقارنة الأمثلة السابق ورودها في النصوص والتدريبات من المشتقات والصيغ الفعلية المختلفة مثل:

كتب - يكتب - مكتب - كتاب.
درس - يدرس - دارس - مدرسة.

٢ - تعزيز إعراب الجمل الفعلية، وخاصة في ارتباطها بالموصول.

٣ - تقديم بقية أسماء الإشارة التي يظهر بالإحصاء أنها لم ترد إلى الآن.

٤ - تطوير المفعول به بتقديم الأساليب:

- أردت أن . . . . . .

- أود أن . . . .

- أحب أن . . . . .

الدرس الثامن عشر:

١ - تنشيط الإسناد الفعلي في صوره السابقة من خلال تدريبات على الجملة الفعلية خاصة.

٢ - التدريب على صياغة الماضي المزيد من صيغتي «فَاعَل» و«أَفْعَل»، من الجذر الصحيح مع الإشارة العملية إلى التوازي بين الفرق في الصيغة والفرق في المعنى مثال:

قابلت القطار وأقبل القطار.

الدرس التاسع عشر:

١ - الاستمرار في تنشيط الإسناد للضمائر في الأسماء والأفعال.

٢ - تعزيز صيغتي «فاعل» و«أفعل» الفعليتين في الماضي والمضارع والأمر.

٣ ـ التدريب على صياغة المزيد من صيغتي (فَعَّلَ)، (استفعل) الفعليتين مع الإشارة العملية إلى الفروق المعنوية: عَلَّم، استعلم.

الدرس العشرون:

١ ـ تنشيط مقدرة الطالب على التمييز بين الصيغ الفعلية فاعل ـ أفعل ـ فعل ـ استفعل.

٢ ـ تطوير الجملة الاسمية وإعرابها عن طريق تقديم الأنماط:

ـ إن الطبيب ماهر.

ـ كأن الفتاة بدر.

وذلك من حيث المعنى والإعراب تفريعاً على: الطبيب ماهر، الفتاة بدر.

الدرس الواحد والعشرون:

١ ـ تعزيز نمط أن/ كأن + الجملة الاسمية.

٢ ـ تنمية جملة إن بالتدريب على الأنواع ذات الخبر الفعلي مثل:

إن الله يعلم وأنتم لا تعلمون.

٣ ـ صياغة «الفعل» المزيد ومعناها.

الدرس الثاني والعشرون:

١ ـ تطوير الجملة الاسمية عن طريق تغيير زمنها بإضافة الفعل

(كان) الناسخ مع ملاحظة تأثيرها الإعرابي.

٢- إدخال (ليس) كأسلوب لنفي الجملة الاسمية، مع ملاحظة تأثيرها الإعرابي.

الدرس الثالث والعشرون:

١ - تعزيز نمطي «كان» و«ليس» معنوياً وإعرابياً مع إسنادهما للضمائر.

٢ - التدريب على «لن» و«لم» كأسلوب لنفي الفعل المضارع، و«ما» لنفي الفعل الماضي.

الدرس الرابع والعشرون:

١ - تعزيز أساليب النفي المختلفة المشار إليها في الدرس السابق.

٢ - إعطاء المتعلم فكرة عن دور الجذر اللغوي في الكشف في المعِجم العربي - يستخدم في ذلك المشتقات والصيغ الفعلية التي درست.

الدرس الخامس والعشرون:

مراجعة عامة وتدريبات.

وبعد: حبذا لو قامت مجموعة من الدراسات التحليلية والمقارنة تتناول مثل هذه المحاولات بالتحليل والمقارنة والتقويم، وتقديم دراسات علمية ميدانية تضع أيدينا وبشكل متفق عليه على قواعد اللغة التي ينبغي أن نقدمها في مراحل تعليم اللغة الثلاث وهي: المرحلة الأولى (المبتدئين) المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة المتقدمة.

طرق تدريس القواعد

في حديثنا عن طرق تدريس القواعد نتناول ما يلي:

أولاً: استراتيجيات تدريس القواعد ومداخله.

ثانياً: طرق تدريس القواعد وأساليبها وإجراءاتها.

أولاً: استراتيجيات تدريس القواعد ومداخله:

تشيع في ميدان تدريس اللغات الآن ثلاث استراتيجيات لتدريس القواعد هي:

الطريقة الموقفية (وتسمى أيضاً السياقية)، والطريقة السمعية الشفوية (وتسمى أيضاً طريقة الممارسة النمطية)، ثم طريقة الشرح النحوي.

أ ـ الطريقة الموقفية أو السياقية:

أي التي تعتمد الموقف اللغوي الطبيعي الحي، والسياق اللغوي الاتصالي وسيلة لتعليم التركيب اللغوي أو القاعدة وهي ترى أنه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن نعرف كيف نتحدثها ومن هنا فهي تنادي بأن يتعلم المبتدىء القواعد عن طريق السيطرة على الجمل الأساسية واستخدامها استخداماً وظيفياً. ولعل هذا يذكرنا بأن الذي يتعلم لغته الأم يتعلمها هكذا قبل أن يدخل المدرسة، إنه لم يجلس في ركن منعزل ليحفظ قواعد اللغة، ولكنه خرج إلى المجتمع ولعب مع أصدقائه وأقرانه

وخالط الكبار والصغار وتعلم منهم وعلمهم. ومن ثم علينا أن نتيح نفس الفرصة لمتعلم اللغة الأجنبية لكي يسيطر على التراكيب والجمل الأساسية أولاً ثم ننتقل به بعد ذلك إلى تقديم القواعد في صورتها الوصفية[١]، فلا يمكن إنكار أن تحليل اللغة والتحدث حولها أمر صحيح ولكن بعد أن نتمكن من التحدث بها بشكل كاف يولد لدينا حب استطلاع لمعرفة ضوابط السلوك اللغوي.

فالطريقة الموقفية ترى أن مناقشة التراكيب ولو كان في أثناء استخدامها لا يدعم السيطرة على اللغة، إذ أن الدارس في هذه الحالة يجد نفسه بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة غير قادر على فهم ما يمكن أن يقال عنها. ولذلك تؤكد هذه الطريقة أن اللغة في كل الأوقات التي تعلم فيها ينبغي أن تستخدم استخداماً ذا دلالة يؤدي أغراض الناس وأفعالهم الاتصالية. ويرى أتباع هذه الطريقة أنه من خلال ملاحظة اللغة وتقليدها في مواقف حقيقية يستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد عن طريق الاستنتاج ودون الحاجة إلى معرفة واعية تفصيلية في شكل قواعد نحو وتعميمات[٢].

وفي ضوء هذا الاعتقاد بأن الخبرة اللغوية ينبغي أن تسبق التحليل وأن اللغة ينبغي أن تتصل اتصالاً وثيقاً بواقع وحقائق حياة الدارسين يرى بعض مؤلفي الكتب الدراسية من أنصار هذه

---

(١) Kenneth Croft : Readings on english as a Second Language Winthrop Publishers, inc. Cambridge, Massachusetts (1972) P. 115

(٢) J. P. B. Allen and S. Pit Corder. OP. Cit, P. 84.

الطريقة أن الحوار أو المحادثة بين اثنين أساس جيد للعرض الموقفي للغة، ويرون أن لهذا النوع من العرض مزايا عديدة. فعندما يتحدث شخصان فإنهما يستخدمان اللغة بعديد من أشكالها الأساسية، فهما يسألان ويجيبان باختصار، ويتبادلان المعلومات والمعارف المناسبة، فالحوار هنا لا يقدم فقط الصورة المطردة للتركيب الغوي بل يقدم أيضاً اتجاهات وحقائق عن خلفية أصحاب اللغة، وفي ذات الوقت يعتبر وسيلة فعالة للسيطرة على النطق. إن عنصر تمثيل الدور - (play acting) في التدريس الموقفي مع وجود فرص كافية للممارسة الشفوية التلقائية التي تقوم عليها هذه الطريقة يجعلها مناسبة للصغار والكبار إذا ما اختلف مضمون الموقف باختلاف طبيعة كل من الصغير والكبير.

يرى البعض أن لهذه الطريقة عيوباً منها: أنها تميل إلى ضياع وقت كبير، وأن عرض التراكيب جزئية جزئية يسبب صعوبة للدارسين في الحصول على معلومات منظمة عن مباحث النحو التي تعمل كوحدة واحدة في نظام اللغة، هذا بالإضافة إلى أنه في غياب تحديد واضح لإطار للمصطلحات يعز علينا إيجاد طريقة للكشف عما إذا كان الطلاب قد استوعبوا القاعدة الصحيحة أو جزءاً منها أو لم يستوعبوا أي قاعدة على الإطلاق. كما يرى البعض أيضاً أن التدريس الموقفي لا يناسب الكبار إلا بشكل قليل؛ لأنه كثيراً ما يميلون إلى مداخل تدريسية عقلية تقدم لهم بعض الشرح لقواعد اللغة قبل أن يقوموا بالتدريب والممارسة[1].

(١) Ibid. P. 86.

ولا يفوتنا أن نشير إلى أن هذه الطريقة ـ وأيضاً الطريقة السمعية الشفوية كما سنذكر فيما بعد ـ تقوم على أساس من النظرية السلوكية التي تعني أن تعلم اللغة يتمثل أولاً في تكوين مجموعة من العادات، أي مجموعة من الاستجابات الشرطية لمثير ما قد يكون موقفاً وقد يكون كلمات في إطار تركيب لغوي.

ب ـ الطريقة السمعية الشفوية:

تعتمد هذه الطريقة استخدام التدريبات النمطية (النموذجية) وسيلة لتكوين العادات اللغوية الأوتوماتيكية الشرطية وهي تقوم على عدة افتراضات هي:

١ ـ أن تعلم اللغة الأجنبية أساساً عملية ميكانيكية لتكوين العادة، ويترتب على هذا الافتراض ثلاث نتائج هي: أن العادة تقوى بالتعزيز، وأن عادات اللغة الأجنبية تتشكل بشكل فعال عن طريق إعطاء الاستجابات الصحيحة أكثر من الخاطئة، وأنه طالما أن اللغة سلوك، إذن فمثل هذا لسلوك يمكن تعلمه فقط إذا ما شجع الدارس ورغب لكي يسلك أي يمارس اللغة في مواقف اتصال حقيقية.

٢ ـ أن الطلاب يتعلمون بفعالية أكثر عندما يقدم الكلام قبل القراءة والكتابة.

٣ ـ أن القياس والتشبيه أساس جيد لإنتاج الجملة الجديدة أكثر من التحليل.

ولقد أدت هذه الافتراضات إلى الاعتقاد بأن المتعلم يواجه

اللغة أولاً على المستوى الصوتي، وأنه يستطيع أن يحس اللغة عندما يكتشف بنجاح خصائصها، ويقابل أولاً وقبل كل شيء هذه الخصائص بشكل مسموع من خلال الوحدات اللغوية (الجمل والتراكيب) التي تتشابه وتختلف أختلافاً جزئياً

ويفضل أتباع هذا المدخل الطريقة الاستقرائية لتدريس قواعد اللغة باستخدام التدريب على النماذج والأنماط والأمثلة وممارستها[1]، دون الحاجة للمعرفة المقصودة والواعية بالأسس النحوية المتضمنة، ولذلك ولتنمية مجموعة من العادات اللغوية التي ينظر إليها كارتباطات سلوكية للأنماط النحوية ينبغي تزويد الدارس بكمية كبيرة من الممارسة الشفوية النمطية يكون التركيز فيها على إنجاح ارتباطات قوية للعادة بين الكلمات والأنماط أكثر من التركيز على تكوين أو تشكيل ارتباط مباشر بين الأنماط النحوية والمواقف الحياتية الحقيقية التي تشير إليها[2].

ويقترح لادو[3] Fries, Lado أن يتكون الدرس في هذه الطريقة من ستة أجزاء هي:

١ - إطار يتكون من أمثلة مفتاحية.

٢ - إطار يحتوي على نقاط تلفت الانتباه إلى النمط الجديد الذي

---

(١) Kenneth Croft, OP. Cit., P. 88.

(٢) J. P. B. Allen and S. Spti Corder Op. Cit., P. 87.

(٣) Ibid. P. 37.

نهدف إلى تعليمه، على أن يصحب ذلك في حجرة الدراسة تعليق بسيط يوضح القاعدة النحوية بطريقة غير مباشرة.

٣ ـ مجموعة من الأمثلة التدليلية تعرض النمط الجديد في استعمالات مختلفة.

٤ ـ تدريبات للممارسة النمطية.

٥ ـ التعليق على أية ملاحظات تدور حول بعض الأنماط الإضافية التي تظهر بالضرورة مرافقة للنمط الأصلي المقصود، ويكون ذلك من أجل إشباع رغبة بعض الدارسين في التساؤل.

٦ ـ مراجعة للأمثلة المفتاحية.

ويوصي (لادو) و(فرايز) بضرورة عمل مناقشة قصيرة تساعد الطلاب على اكتشاف القاعدة عن طريق الاستنتاج. وذلك بعد عرض الأمثلة الافتتاحية عرضاً شفوياً وترديدها جماعياً وفردياً من الدارسين.

٧ ـ وبعد مناقشة القاعدة يبدأ الطلاب في القيام بعمل تدريبات ممارسة لغوية مكثفة تستغرق معظم الوقت المخصص ـ وإذا كان هناك واجب منزلي كتابي وجب أن يتكون من كتابة إجابات التدريبات التي تم حلها شفوياً في حجرة الدراسة.

ويبدو من العرض السابق أن كلتا الطريقتين (الموقفية والنمطية) مرحلتان لطريقة واحدة تبدأ بالموقفية أي تبدأ بموقف لغوي يتضمن التركيب اللغوي وينتهي بتدريب وممارسة نمطية يثبت استخدامه لدى الدارسين ولنضرب لذلك مثلاً بدرس يسير في ضوء الخطوات التالية:

١ - يستمع الطلاب مثلاً إلى قصة بسيطة، أو محادثة، أو جملة مفتاحية من المعلم.

٢ - تقليد المعلم بالترديد الجماعي والفردي.

٣ - ترديد بعض الجمل التي تشتمل على التركيب اللغوي المقصود حتى تتم السيطرة عليها.

٤ - يستمع الطلاب من المعلم مرة ثانية للقصة أو المحادثة.

٥ - يطرح المعلم بعض الأسئلة المصوغة بدقة متناهية، يستمع إليها الطلاب ويكررونها.

٦ - يبدأ الطلاب في الإجابة عن الأسئلة سؤالاً سؤالاً باستخدام جمل من القصة أو المحادثة، وعندما يصبحون قادرين على استخدام هذه الجمل دون مساعدة النص أو المعلم فهم قد استعدوا إذن لإجراء تعميمات حولها، ولو أنه يفضل تأجيل التعميم دائماً إلى الوقت الذي نتأكد فيه من سيطرة الطلاب سيطرة كاملة على الجمل المقدمة كمدخل للدرس.

٧ - يقوم المعلم بكتابة بعض الجمل التي تتضمن التركيب المستهدف باستخدام مفردات أخرى غير تلك التي استخدمت في الأمثلة السابقة بشرط أن تكون من بين حصيلتهم اللفظية على أن يستخدم المعلم ألواناً مختلفة من الطباشير لإبراز التركيب المقصود وبحيث يلفت نظر الطلاب إلى أن هذه الجمل تعميم للتركيب في جمل جديدة.

٨ - بعد التعميم تأتي مرحلة الممارسة النمطية وهي تتكون من تدريبات تقدم تكراراً كافياً للتركيب المقصود تعليمه. ذلك

لتأكيد السيطرة عليه، وهذه التدريبات ينبغي أن لا تكون تكراراً على هيئة واحدة بل تكراراً متغيراً ونامياً، من هذه التدريبات مثلاً، تدريبات الاستبدال بأنواعه وتدريبات التحويل وتدريبات الإكمال.

وتدريبات الأسئلة والأجوبة القصيرة .. الخ.

جـ - طريقة الشرح النحوي:

وتقوم هذه الطريقة على أساس من تقويم رؤية عميقة للتركيب اللغوي تساعد الطالب على إثراء خبرته اللغوية، أي أنها تختلف عن الطريقتين السابقتين في أنها تتضمن محاولة منظمة لتزويد الدارس بمعلومات مقصودة عن القواعد مستندة في ذلك إلى تقديم القاعدة النحوية بشكل مباشر مع شرحها شرحاً نحوياً تأصيلياً. ومبررها في ذلك أن بعض قواعد اللغة وتراكيبها يكون تعلمها أكثر فعالية إذا ما استفدنا من قدرات الدارس العقلية وإمكاناته على إدراك العلاقات السببية أكثر من اعتمادنا بشكل كامل على التدريب والممارسة النمطية وحفظ التراكيب واستظهارها[1]. كما أنها ترى أن المواد التي توضع لتكوين العادة التي تناسب بشكل كبير المستويات الأولى من تعلم اللغة قد تسبب الإحباط للمستويات المتقدمة وأن الطلاب المتقدمين يحتاجون إلى معالجة أكثر عمقاً للقواعد النحوية تكون أبعد وأعمق من التناول السطحي للأنماط التي يمكن أن تمد الطلاب بدرجة ما من الرؤية للعلاقات العميقة للقواعد، كما أن هذه الحاجة تكون ملحة لدى الطلاب الذين يرغبون في تحسين

---

(1) Ibid. P. 90 .

معلوماتهم عن اللغة.

ولقد تفرعت عن هذه المداخل والاستراتيجيات عدة طرق لتدريس القواعد شاعت واشتهرت في الميدان نحب أن نعرضها فيما يلي:

ثانياً: طرق تدريس القواعد وأساليبها و إجراءاتها:

من أكثر هذه الطرق شيوعاً الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية، وسنقوم بعرض كل طريقة من هذه الطرق على أن نصل في نهاية العرض إلى طريقة مقترحة تحاول الجمع بين فعاليات كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية ثم نختتم حديثنا بوجهة نظر تتحدث عن النظرة التوفيقية أو التوليفية في تدريس القواعد.

الطريقة القياسية:

وهي تميل إلى استراتيجية (الشرح النحوي)، وفيها تقدم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد للطلاب، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها في أمثلة ثم تعميمها. وتعتبر هذه الطريقة ذات فعالية كبيرة في عرض الموضوعات الشاذة والصعبة من القواعد أي تلك التي يصعب على الطلاب اكتشافها عن طريق التحليل والمقارنة والاستنتاج. وتستطيع هذه الطريقة باستخدام معلم ناجح توفير وقت الطالب، كما أن هناك بعض الطلاب الذين يميلون إلى معرفة القاعدة أولاً، ثم محاولة ترجمتها إجرائياً والاستفادة منها في إعطاء جمل جديدة.

ويعاب على هذه الطريقة أنها جافة وتعتمد على الصياغات الفنية للمصطلحات. كما أنها قد تشعر الطلاب بأن الموقف التدريسي رتيب ومصطنع، فكثيراً ما تأتي الأمثلة المقدمة مصطنعة مما يجعل الطلاب يشعرون بنوع من الإحباط والصعوبة في محاولتهم تطبيق القاعدة وتعميمها في جمل جديدة. وهذه الطريقة

أيضاً تجعل تعلم اللغة الأجنبية نوعاً من التدريب العقلي بدلاً من أن تجعله وسيلة للاتصال، هذا بالإضافة إلى أنها قد تجبر المعلم على استخدام اللغة الأم للطالب في شرح القاعدة أو استخدام لغة وسيطة. ومع هذا يبقى استخدام هذه الطريقة ذا فعالية عالية في عرض القواعد إذا ما قدمت التراكيب الجديدة أو القاعدة من خلال سياق لغوي اتصالي ذي دلالة ومعنى وليس من خلال عرضها في أمثلة منفصلة[1].

وتتبع هذه الطريقة مجموعة من الإجراءات هي:

١ - عرض العبارة أو العبارات التي تنص على القاعدة أي صياغة القاعدة.

٢ - يقوم الطلاب بترديد عينة من الأمثلة الدالة على القاعدة.

٣ - يترك المعلم فرصة كافية لكي ينظر الطالب في الأمثلة المقدمة ويمارسها حتى يتمكن من صياغة أمثلة جديدة على منوالها.

وعادة ما تتم هذه الإجراءات بشكل شفوي مع المستويات المبتدئة، وعندما يتبين المعلم قدرة الطلاب على التعامل مع النموذج (المثال) الذي طرح شفوياً ينتقل بهم إلى الشكل المكتوب - أما فيما يتصل بالقواعد الصعبة الأكثر تعقيداً في المستويات المتوسطة والمتقدمة فمن المناسب أن يقدم المعلم الأمثلة والنماذج مكتوبة أولاً ثم ينتقل بعد ذلك إلى مناقشتها وممارستها شفوياً.

والمعلم في هذه الطريقة مطالب باستخدام أساليب ووسائل

(١) Edward D. Allen and Rebecca M. Vallette: Classroom techniques: Foreign Languages and English as a Second Language. Hercaurt Brace Jovanouich, Inc. (1977), P. 85-86.

متنوعة لإبراز الجوانب الأساسية في القاعدة اللغوية التي يعرضها من ذلك مثلاً استخدام السبورة وألـوان متعـددة من الطباشـير، وبطاقات العرض، وجهاز العرض الخلفي. . الخ.

الطريقة الاستقرائية:

وهي تميل إلى المدخل الموقفي أو السياقي، وفيها يقدم المعلم للطلاب مجموعة من الأمثلة تتضمن القاعدة. وبعد قراءة الأمثلة والتدريب عليها يوجه الطلاب إلى استنتاج التعميم الذي لاحظوه من خلال الأمثلة ومن ثم القاعدة. وهذه الطريقة تصلح وبشكل فعال مع القواعد البسيطة غير الصعبة أو الشاذة.

ومن مميزات هذه الطريقة أن الطالـب يشتـرك في استخـدام القاعدة وصياغتها وأنه يمارس اللغة فعلاً من خلال قراءة وكتابـة الجمل المتضمنة للقاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً لديه وذا دلالة.

أما ما يؤخذ عليها فهـو أنهـا تستغـرق وقتـاً طويلاً أكثـر من الطريقة القياسية بالإضافة إلى أن بعض الطلاب يفضلون معرفة القاعدة اللغوية أولاً قبل ممارسة الأمثلة الدالة عليها.

وتتمثل إجراءات هذه الطريقة في الخطوات التالية[1]:

١ ـ عـرض مجموعـة من الأمثلـة المحكمـة الصياغـة أو الاختيار بحيث تبرز التركيب الجديد بشكل يمكن ملاحظته.

٢ ـ إجـراء ممارسـة شفـوية لهـذه الأمثلـة كأن يقرؤهـا الطـلاب ويناقشهم المعلم في معانيها وتراكيبها.

٣ ـ استخراج التعميم الذي يبرز من خلال النشاط السابق.

---

(١) Ibid. P. 90 - 91.

٤ ـ صياغة المعلم للقاعدة.

ومن ضوابط هذه الطريقة حسن اختيار الأمثلة النموذجية والانتقال من المعلوم إلى غير المعلوم، ووضع هذه الأمثلة في سياق له دلالة، وحسن وضع الأسئلة وصياغتها بشكل يساعد الطلاب ويقودهم إلى استخراج التعميم ثم القاعدة.

وعلى المعلم في هذه الطريقة أيضاً أن يستخدم من الوسائل والأساليب ما يعينه على إجراء تعميم القاعدة مرة ثانية على أمثلة جديدة كأن يستخدم السبورة والملصقات والصور والرسوم وجهاز عرض الشرائح أو جهاز العرض الخلفي ثم التدريبات النموذجية والنمطية والتدريبات التحريرية.. الخ.

نحو إطار مقترح لتدريس القواعد:

اعتمد الكاتب في تقديم هذا الإطار على ما قدمته (ماري فينوكيارو Mary finocchiaro) و(ميخائيل بونومو Michael Bonomo من مقترحات لتدريس القواعد[١]. ويتكون هذا الإطار من الخطوات التالية:

١ ـ إثارة القاعدة أو التركيب الجديد:

والمقصود بإثارة القاعدة هنا هو إظهار الحاجة إليه في عملية الاتصال، ويتم ذلك ببناء موقف لغوي اتصالي تظهر فيه الحاجة إلى استخدام التركيب بشكل واضح وطبيعي. إن تهيئة الطلاب لدرس في قواعد اللغة لا يقل أهمية عن اختيار التمارين والتدريبات التي ستقدم لهم لدراسة القاعدة، فلو دخل المعلم

(١) Mary Finocchiaro and Michael Bonomo: The Foreign Language Learnr – Aguide For teachers. Regents publishing Company, Inc. (1973), P. 80.

حجرة الدراسة وقال لطلابه «درسنا اليوم عن القواعد» والموضوع هو - مثلاً - «صيغ التعجب في اللغة العربية» فسينصرف عنه كثير من الطلاب. أما إذا خطط المعلم موقفاً يحتاج لأن يتكلم الطلاب فيه معه أو مع بعضهم عن أمور تستدعي الدهشة والتعجب فإنهم سيشعرون في هذه الحالة أنهم في حاجة إلى دراسة صيغ التعجب. فلو أن المعلم زار بهم - مثلاً - متحفاً أو مكاناً جديداً فإنهم سيودون إبداء تعجبهم مما يرون، ومن هنا تتولد لديهم الرغبة في التعلم من خلال موقف لغوي اتصالي[1]. ويمكن أن يستثار هذا الموقف أيضاً من خلال ما سمعه الطلاب أو قرءوه، أو حتى من خلال سؤالهم: كيف يقولون شيئاً ما في لغتهم الأم.

مثال: نفترض أن الطلاب قد تعلموا في درس سابق أسماء الملابس والأقمشة والألوان، وأردنا أن ندرس لهم الصفة من الألوان أو الأقشمة أو تدريس الصفات من الأحجام أو الأسعار فإن المعلم يستطيع أن يبرز الاستخدام الوظيفي الذي تدخل فيه هذه الموضوعات بوضعها في صور مثلاً أو رسوم أو موقف حواري بسيط، فلو أن المعلم اختار الموقف الحواري وليكن حول (شراء الملابس) فعليه أن يقدم له عند الطلاب بقوله: لقد درسنا أسماء الملابس التي نرتديها ولنفترض أننا ذهبنا لشرائها فهل يكفي معرفة أسمائها؟ أما أننا ينبغي أن نعرف ماذا نقول للبائع في متجره؟ وهنا على المعلم أن يدير مناقشة بسيطة مع الطلاب ويعرض عليهم بعض الصور التي تعبر عن الملابس والألوان والأحجام وأنواع الأقمشة وذلك حتى يستدعي بعض الكلمات المقصودة (الصفات) على ألسنتهم. وبعد هذه المقدمة يمكن عرض منظر

(١) Allen and Valette Op. Cit., P. 82.

مصور لموقف البيع والشراء وإثارة محادثة مسجلة بين المشتري والبائع فيقول المعلم للطلاب استمعوا بعناية إلى المشتري يقول للبائع :

أ ـ أنا أريد ثوباً أبيض.

ب ـ أنا أريد ثوباً من القطن.

جـ ـ أريد ثوباً من الحجم الصغير.

ثم استمعوا إلى البائع :

أ ـ هذا ثوب أبيض.

ب ـ هذا ثوب قطني

جـ ـ هذا ثوب صغير.

مثال آخر:

لو تخيلنا مثلاً فصلاً مبتدئاً لتعليم اللغة العربية يدرس الطلاب فيه (الفعل المضارع) واستخدم المعلم خريطة للمملكة العربية السعودية ثم علم الطلاب أسماء مدن مثل مكة والرياض وجدة والطائف. . الخ، ثم قدم لهم اسماً وليكن (أحمد) ويقول: أحمد يسكن في مدينة جدة فإنه من السهل على الطلاب بعد ذلك أن يجيبوا عن السؤال: أين يسكن سعيد؟ بقوله مثلاً: سعيد يسكن في مدينة الرياض.

وعندما يبدأ الطلاب في توليد جمل جديدة فإنهم يبدءون في استخدام اللغة استخداماً وظيفياً.

مثال ثالث:

لو أراد المعلم أن يدرب الطلاب على الضمائر فإنه يمكنه كإثارة للموضوع أن يستخدم أشياء موجودة فعلاً أمام الطلاب وأشياء أخرى غير موجودة بحيث يجيب الطلاب أيرونها أمامهم بالفعل أم

لا؟ مثل: هل ترى السبورة؟ نعم أراها. هل ترى الشباك؟ نعم أراه هل ترى الطبيب؟ لا، لا أراه.. وهكذا. كما أن تخيل مواقف يلعب الطلاب فيها أدوار السائل والمسئول أمر يساعد على إيجاد سياقات اتصالية ذات دلالة لتدريس القاعدة اللغوية، فمثلاً نتخيل أن (خالداً) حضر إلى الفصل ومعه كتبه فيما عدا كتاب القراءة ويدور الحديث بين طالبين:

- هل أحضر خالد كتبه؟
- نعم: أحضرها.
- هل أحضر خالد كتاب القراءة؟
- لا: لم يحضره.

ومثل هذه المقدمات والممارسات تهيىء الطلاب بشكل اتصالي لتعلم التركيب اللغوي.

٢ ـ تحديد هدف الدرس:

ويفضل هنا توجيه الطلاب إلى هدف الدرس حتى يمكن استخلاصه من أفواههم عن طريق طرح سؤال مثل: ما الذي تظنون أننا سنتعلمه اليوم لنتحدث عنه؟ ومن خلال المناقشة وفي ضوء الخطوة الأولى يمكن استخلاص هدف الدرس، ويفضل في المراحل الأولى من تعلم اللغة أن يضع المعلم هدف الدرس في صيغة سهلة وفي حدود خبرة الطلاب اللغوية، المهم أن يشعر الطلاب أنهم هم الذين اكتشفوا الدرس وشاركوا في تعرف موضوعه.

٣ ـ مراجعة قصيرة:

وفيها يقدم المعلم على السبورة موجزاً للتراكيب اللغوية المقصودة في الدرس، ففي درس الصفة مثلاً يمكن أن يقدم

الكلمات التي تدل على الصفات، وفي درس الفعل المضارع يقدم الكلمات الدالة على هذا الفعل، وفي درس الضمائر يقدم الضمائر التي وردت في المناقشة الافتتاحية. . وهكذا.

٤ ـ استخدام التركيب في جمل مألوفة وبسيطة:

يقدم المعلم مجموعة من الجمل التي تتضمن التركيب اللغوي ويتم ذلك بلفت أنظار الطلاب بقوله: استمعوا أو انظروا واستمعوا، على أن تصحب كل جملة صورة مثلاً أوحدث أوتعبير حركي يوضح معناها. وعليه أن يتأكد من فهم الطلاب لكل جملة عن طريق تكرارها عدة مرات مع استخدام كلمات سهلة ومعروفة لديهم وعن طريق الشرح المبسط. وعلى المعلم أيضاً أن يهتم بإعطاء نموذج لنطق كل جملة عند كل ترديد أو تكرار من الطلاب، ولو كانت الجملة طويلة يقسمها إلى مقاطع ذات دلالة ثم يقوم بعملية التكرار والترديد، ويمكنه تقسيم الفصل إلى مجموعات في أثناء الترديد (مجموعة يمني، ومجموعة يسري، مجموعة وسطي. . وهكذا).

٥ ـ التكرار الفردي:

بعد التكرار الجماعي يأتي التكرار الفردي، حبذا لو بدأ المعلم بالطلاب القادرين على الأداء الصحيح حتى يستطيع الطالب الضعيف الاستماع أطول وقت ممكن والتأمل في النطق وتصحيح نطقه مع نفسه. وإذا لاحظ المعلم أخطاءً في النطق فعليه أن يقدم الجملة مرة ثانية ثم يطلب من الطلاب الترديد معه، ثم الترديد الفردي على أن يوجه الطلاب بعبارة مثل «من فضلكم استمعوا جيداً ثم رددوا الجملة».

٦ ـ ملاحظة القاعدة:

وفي هذه الخطوة يسجل المعلم الجمل التي تبرز التركيب الذي يود تدريسه على السبورة، فمثلاً لو كان التركيب هو الجملة الاسمية البسيطة المبتدأ والخبر فيها مفرد فيمكن أن يسجل الأمثلة التالية:

أ ـ الطالبُ نشيطٌ، الكتابُ جديدٌ، البيتُ واسعٌ، البابُ مفتوحٌ.
ب ـ الطالبةُ نشيطةٌ، الحقيبةُ جديدةٌ، الحجرةُ واسعةٌ، النافذةُ مفتوحةٌ.

فهذه الأمثلة يمكن أن تعين الطلاب على ملاحظة ملامح التركيب وعلى تشكيل القاعدة المشتركة، وبعد تسجيل هذه الجمل يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة تجعل الطلاب ينتبهون إلى نوع الكلمة الأولى في كل مثال وأيضاً الكلمة الثانية، وإلى العلامة الموجودة على آخر كل كلمة في كل جملة.. الخ مع لفت أنظارهم إلى معنى كل جملة أي مساعدتهم على استخراج التعميم.

٧ ـ استخدام المصطلح النحوي:

إذا اقتضت ضرورة تعلم القاعدة استخدام المصطلح النحوي فلا حرج، ويعتمد نجاح المعلم في استخدام المصطلح النحوي على قدرته على معرفة نظيره في لغة الدارس إذا كان موجوداً كما يعتمد على ما لدى الطلاب من حصيلة في المصطلح النحوي.. ومع هذا يبقى المصطلح غير مهم، ذلك أن الأهم منه هو وصف التركيب أو القاعدة، وهنا على المعلم أن يشجع الطالب ـ معتمداً على حصيلته من الخطوات السابقة ـ على وصف التركيب.

٨ـ الممارسة والتدريب:

وفي هذه الخطوة على المعلم أن يشجع الطلاب على ممارسة التركيب الجديد في مواقف حوارية ومحادثات وأسئلة وأجوبة وتدريبات استبدالية وتحويلية.. الخ هذه الأنشطة التي تثبت القاعدة واستخدامها في أذهانهم.

٩ ـ تلخيص القاعدة وتسجيلها:

بعد الممارسة والتدريب يوجه المعلم الطلاب ويساعدهم على تلخيص القاعدة وصياغتها ثم تسجيلها مع مجموعة من الجمل التطبيقية لها.

١٠ ـ الممارسة الحرة شفوياً وكتابياً:

في نهاية عملية التدريس يوجه المعلم الطلاب إلى كراسات النشاط أو كتب النشاط لممارسة بعض التعبيرات الحرة الشفوية والكتابية التي تثبت القاعدة واستخداماتها الوظيفية والتعبيرية لدى الطلاب.

وبعد: فلا يمكن لأحد أن يدعي كمال طريقة بعينها في تدريس القواعد، أو أن يصدر حكماً بأفضلية طريقة على أخرى من كل وجه ويظل المعلم متسائلاً:

- هل نعلم القواعد عن طريق تقديم القاعدة والتعميم ثم مجموعة من الأنماط ثم إعطاء فرصة للممارسة والتدريب؟ (الطريقة القياسية).
- أو نعلمها عن طريق ممارسة مجموعة من الأمثلة عن طريق المناقشة والشرح ثم توجيه الطلاب نحو استخراج تعمياتهم ثم استنباط القاعدة؟ (الطريقة الاستقرائية).
- أو نعلمها عن طريق توجيه الطلاب من خلال مجموعة من الأمثلة

والأنماط التدريبية المتصاعدة الصعوبة لتكوين عادات لغوية صحيحة؟ (مدخل تكوين العادة أو المثير والاستجابة).

- أو نعلمها عن طريق الدراسة الوصفية التأصيلية وإدراك العلاقات السببية.. الخ (المدخل العقلي).

هذه التساؤلات التي تدفعنا إلى القول بوجهة نظر علمية فيما يلي:

وجهة نظر:

لقد أثبتت الدراسات والتجارب[1] في ميدان تدريس القواعد أنه من الصعوبة بمكان أن نقرر تأكيد استخدام طريقة أو إجراءات أو فنيات معينة في مقابل طريقة أو إجراءات أو فنيات أخرى بعينها، أو أن نؤكد أو ندلل على أن متغيرات بعينها هي التي تحكم نجاح أي نوع من تدريس القواعد.

من هنا فإننا نقول: إنه بالرغم من أن كل طريقة من الطرق الشائعة في تدريس القواعد تبدو وكأنها مناسبة لكل المواقف، إلا أنه ينبغي أن نتحقق - كما دلت الأبحاث - من أن أياً من هذه الطرق غير كاملة بنفسها، وبالرغم من اختلاف الفلسفات التعليمية التي صدرت عنها هذه الطرق إلا أن المعلم الجيد، ومواقف التدريس الفعالة هي التي تأخذ بتوليفة من كل الطرق.

إن الواجب الحقيقي على كل معلم أن يعثر على توليفة مناسبة من الأنشطة لكل مجموعة من ظروف وشروط الموقف التعليمي الذي يقوم به. وليس هناك ما يدعو للدهشة إذا ما وجدنا أن إجراءات التدريس تختلف من حجرة دراسة إلى أخرى أو إذا

---

(١) Carroll, J. B. -Research on teaching foreign language in N. L. Gage (ed.) Handbook of research on teaching Checago: Rand McNally (1963), P. 1072.

وانظر Kenneth Ceoft. OP. Cit. P. 88.

قلنا: إنه ليست هناك طريقة تدريس واحدة تنجح في كل الحالات.

ويجب أن نخلص إلى أن أحسن طريقة لتدريس القواعد هي تلك التي تعتمد على أكثر من نظر للنحو ولتدريسه وليس على نظر واحد، ولذلك فعلى المعلم أن يدرس وجهات النظر المختلفة حول النحو وطرق تدريس القواعد ويجمع من بينها ما يناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية، أي على المعلم أن يجرب أكثر من مدخل وطريقة حتى يكتشف أيها أو أي أساليبها أكثر فعالية في ظروفه، ولعل هذا ما سماه البعض «النظام المتكامل في التدريس»[1]. إن النجاح في تدريس اللغة والذي يعتمد على خليط من المداخل والطرق المختلفة يتحقق بمختلف التوليفات طبقاً لطبيعة الموقف التعليمي ونوعية الطلاب. كما أن التحدي الكبير يكمن في إيجاد طريقة لرؤية لغوية محددة في مواد تعليم قواعد اللغة العربية دون التضحية بالأصول التربوية للعرض، والأصول العلمية للمادة.

هذه مقدمات وأساسيات في مداخل وطرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي كيفية تدريس مهاراتها الأربع وفي تدريس قواعدها أردنا بها أن تكون خطوة على طريق طويل ما زلنا في بدايته. ويظل ارتياد مثل هذا الطريق الطويل محفوفاً بالصعاب محتاجاً لكل جهد علمي مخلص، أرجو أن أكون قد بذلت منه ولو قطرة عرق واحدة بهذا العمل داعياً الله مخلصاً أن يهبنا الرشاد والتوفيق في نشر لغة القرآن الكريم.

والله ولي التوفيق.

---

(١) J. P. B. Allen and S. Pit Corder, OP. Cit., P. 91.

المراجع

أ ـ المراجع العربية:

١ ـ **حسين سليمان قورة**: تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية. القاهرة، دار المعارف ١٩٦٩.

٢ ـ **جامعة الدول العربية**: توصيات حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية (١٩٧٣م).

٣ ـ **داود عطية عبده**: ملاحظات حول التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ندوة الرباط، ٤ ـ ٧ مارس ١٩٨٠.

٤ ـ **علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي**: الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، نهضة مصر (١٩٧١م).

٥ ـ **عيسى الناعوري**: فلنبسط قواعد اللغة العربية.

٦ ـ **فتحي شعيشع**: أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر (١٩٨١م).

٧ ـ **فتحي علي يونس**: الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس (١٩٧٤ م).

٨ ـ **فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة**: أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر ط ١ (١٩٧٧م).

٩ ـ **فتحي علي يونس**: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر (١٩٧٨م).

١٠ ـ **فولد فيشر**: معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية ـ ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغة الأخرى، الرباط من ٤ ـ ٧ مارس (١٩٨٠م).

١١ ـ محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. دار المعارف ط٢ (١٩٧١م).
١٢ ـ : تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة، دار المعارف (١٩٧٤م).
١٣ ـ محمود أحمد السيد: أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس (١٩٧٢م).
١٤ ـ محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. القاهرة، دار المعرفة ط١ (١٩٨٠م).
١٥ ـ محمد علي الخولي: دراسات لغوية. دار العلوم للطباعة والنشر (١٩٨١م).
١٦ ـ محمود كامل الناقة: القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية ـ جامعة عين شمس (١٩٧١م).
١٧ ـ محمود كامل الناقة: أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تطوير تعليم اللغة العربية. المؤتمر التاسع لاتحاد المعليمين العرب (١٩٧٦م).
١٨ ـ محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. اعداده ـ تحليله ـ تقويمه، جامعة أم القرى ـ معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (١٩٨٣م).
١٩ ـ مجيد إبراهيم دمعة: منهج ومواصفات الكتاب المدرسي لتعليم الناطقين بغير العربية. ندوة الرباط في الفترة من ٤ ـ٧ مارس ١٩٨٠م.
٢٠ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: وثائق الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تونس أغسطس ١٩٨١م.

٢١ ـ نهاد موسى: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية. المجلة العربية للدراسات اللغوية. العدد الأول، معهد الخرطوم الدولي، أغسطس (١٩٨٢م).

تقارير:

* التقرير النهائي لندوة تيسير تعليم اللغة العربية المنعقدة في الجزائر في الفترة من ٢٨ / ٦ إلى ١ / ٧ / ١٩٧٦م.

صحف ومجلات:

١ ـ مجلة دراسات عربية عدد (١) السنة الرابعة عشر (نوفمبر ١٩٧٧م).
٢ ـ مجلة الفيصل العدد (٤٥) السنة الرابعة (يناير ١٩٨١م).
٣ ـ جريدة الشرق الأوسط العدد الصادر يوم ١٠ / ١ / ١٩٨١م.
٤ ـ جريدة الرياض السعودية عدد ٤٥٧٤ الصادر في ٣ / ٦ / ١٩٨٠م.
٥ ـ جريدة الأيام السودانية العدد ٩٥٣١ في ١٧ / ١٠ / ١٩٧٨م.

المراجع الأجنبية

1 - **Allen, Harrold B.,** Teaching English as a Second Language A Book Of reading. New York: McGrow Hill (1965).

2 - **Billows F. L.** The Teachinques of Language teaching. Hong Kong, Dai Nippon Printing co. (1971).

3 - **Brooks, Nelson,** Language and Language Learning. Theory and Practice, 20 ed. N.Y.: Harcount, Brace and co. (1964).

4 - **Carroll, John B.,** The study of language. Cambridge, Mass: haruard university - Press (1953).

5 - Research on teaching foreign language, in N. L. Gage (EDD. Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally (1963).

6 - **Chastain, Kenneth,** Developing Second Language Skills: Theory topractic.Rand McNally College publishing company (1976).

7 - **Dixon, Robert J.,** Practical guide to the Teaching of English as a Foreign language. Regents publishing Co, inc. N.Y. (1975).

8 - **Edward D. A. Allen and Rebecca M.valette** — Classroom techniques: foreing language and english as a second language.
Marcourt Brace Jovanovich, inc. (1077).

9 - **Fries, Charles C.** — Linguistics and reading. N.Y. Halt, Rinchart and Winston (1963).

10 - — Teaching and learning english as a foreign language. Arm Arbor, University of Michigan press (1945).

11 - **Gilman W. E. and others,** — The fundamental of speaking. The MacMillan Co. N.Y. (1966)

12 - **Grittner F. M.,** — Teaching foreing languages. Hary and Row, publishers. N.Y. (1969).

13 - **Gurrey P.,** — Teaching english as a foreign language, longman group limited. London (1970).

14 - **Herriet Peter:** — Language and teaching. A psychological view: Methuen and Co. Ltd. London (1971).

15 - **Howbino W. Eric** — Modern Labguage in the Curriculum. Cambridge. Cambridge University press (1981) PP 156 - 157.

16 - **Johanna S. De Stefano and Sharon E. Fox** — Language and the Language Arts. Little Brown and Company, Boston (1974).

17 - **J. P. B. Allen and S.Pit Corder (Ed)** — Techniques in applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Lenguistics. Oxford University Press (1974).

18 - **Jakobovits. L.** Foreign Languages Learning. A psycholiguistic analysis of issues. Newbury house publishers, Rouley, Massachusetts (1970).

19 - **Kara, Rawhia Ahmad:** The problems Encauntered by english speakers in learning arabic. University of California, Berekley. Ph.d. (1975)

20 - **Kenneth Croft:** Reading on english as a Second Language Winthrop publshers, inc. Cambridge, Massachusetts (1972)

21 - **Khoury, J. Farjallah.** Arabic teaching manual with an analysis of the major problems american high school students face in learning arabic - univers of Utah. Ed. D. (1961).

22 - **Lado, Robert** Language teaching: Ascientific Approach. N.Y. McGrow - Hill (1964).

23 - Language testing, London, Longmans (1961).

24 - **Lotfi M. K.** Changes needed in egyption school readers to increas their value as media of instruction. Adissertation of Doctor of philosophy Chicago (1948).

25 - **Mary Finocchiaro and Michael Bonomo:** The foreign language learner. Aguide for teachers. Regent publishing Company, inc. (1973).

26 - **Modern Foreing languages in the Comprehensive Sec-** Apreprint from the Bulletin of the national association of secondary school principlas June (1969).

ondary School (Washington, D. C.):

27 - **Maeller, I.:** Why Amidoing it this way. (DIALOG) newspaper for teachers of foreign languages. Boston, Haughton Mufflin publisher of the American Heritage Dectionary.

28 - **Politzer, Robert L.,** Foreign Language Learning. A linguistic introduction: Englewood, N.J. prentic Hall (1965).

29 - **Ralwan M. M** The speach vocabulary of egyption children entering school. A thesis for M.A. London (1952).

30 - **Rivers, W. M.** The psychologist and the foreign language Teacher. Chicago (1967).

31 - **Rivers, W. M.** Teaching foreign language skills. Univerity of Chicago (1972).

32 - **Saporta, S:** Applied linguistics and generative grammar. In A. Valdman (ed) trends in Language Teaching. New York: McGraw - Hill (1966).

33 - **Toimah R. A.:** The use of cloze to measure the proficiency of Students of Arabic as a Second Language in Universities (U.S.A) (1978).

34 - **Valette, Rebecca, M.:** Modern Language Testing. A hand Book. N.Y. Harcourt (1967).

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول (١١-٤٠)	
أساسيات في تعليم اللغة	
تقديم	٣
مقدمة	٧
قضايا رئيسية	٢٩
اللغة العربية كلغة أجنبية وكلغة ثانية	٣١
اللغة العربية التي سنعلمها	٣٨
المداخل والطرق والوسائل والأساليب	٤٢
المدخل	٤٣
الافتراضات التربوية	٤٣
الطريقة	٤٥
الطريقة والمحتوى	٤٩
الأساليب والإجراءات	٥١
الفصل الثانى (٥٣-١١٧)	
طرق التدريس	
مقدمة	٥٥
الإتجاهات السائدة في تعليم اللغات الأجنبية	٥٨
أهم أنواع طرق التدريس	٦٧
طريقة الترجمة	٦٨
تقويم طريقة الترجمة	٧٢
الطريقة المباشرة	٧٤
أ ـ الطريقة السيكلوجية	٧٥
ب ـ الطريقة الصوتية	٧٦
ج ـ الطريقة الطبيعية	٧٧

الموضوع	الصفحة
تقويم الطريقة المباشرة	٨٠
تعديلات الطريقة المباشرة	٨٢
طريقة القراءة	٨٣
تقويم طريقة القراءة	٨٦
الطريقة السمعية الشفوية	٨٨
١ ـ اللغة حديث وليست كتابة	٩٠
٢ ـ اللغة مجموعة منظمة من العادات	٩١
٣ ـ تعلم اللغة نفسها وليس ما حولها	٩٢
٤ ـ اللغة هي ما يتحدثها صاحبها	٩٣
٥ ـ تختلف اللغات بعضها عن بعض	٩٤
الأساليب التطبيقية للطريقة السمعية الشفوية	٩٦
نظرة تقويمية في الطريقة السمعية الشفوية	١٠٠
الطريقة التوليفية	١٠٧
الطريقة الشفوية المكثفة	١٠٨
طريقة المدخل الوظيفي	١٠٩
أغراض التدريس بالمدخل الوظيفي	١١١
الفصل الثالث (١١٩ـ١٤٨)	
تعليم الاستماع	
مقدمة	
تعليم الاستماع	١٢١
مكونات الاستماع الواعى	١٢٥
التمييز الصوتي	١٢٦
إدارات المعنى الإجمالي	١٣٠
الاحتفاظ بالرسالة	١٣١
فهم الرسالة	١٣٣

الصفحة	الموضوع
١٣٤	مناقشة وتطبيق الرسالة
١٣٥	تدريس الاستماع
١٣٥	بداية الاستماع
١٣٥	أثناء الاستماع
١٣٦	مهارات الاستماع الجيد
١٣٧	توجيهات في تدريس الاستماع
١٣٨	الغوامل المؤثرة على تنمية الاستماع
١٤١	التدريب على الاستماع
١٤٣	بعض التوجيهات فى تدريبات التميز الصوتي
١٤٤	توجيهات في الفهم والاختبار والحفظ
١٤٥	أساليب وأنشطة التدريب على الاستماع
	الفصل الرابع (١٤٩-١٨١)
	تعليم الكلام
١٥١	أهمية تعليم الكلام
١٥٣	طبيعة عملية الكلام
١٥٤	الوقت المناسب لتعليم الكلام
١٥٧	أهداف تعليم الكلام
١٥٩	الجوانب الهامة في تعليم الكلام
١٥٩	النطق
١٦١	المفردات
١٦٣	القواعد
١٦٥	المدخل السمعي البصري
١٦٦	الأسلوب المباشر
١٦٦	بعض اجراءات استخدام هذا الاسلوب

الموضوع	الصفحة
الحركة والتمثيل	١٦٩
الأسئلة والأجوبة	١٧٢
استخدام الأسئلة والأجوبة	١٧٣
دور المعلم في تعليم الكلام	١٧٧
الفصل الخامس (١٨٣-٢٢٦)	
تعليم القراءة	
طبيعة عملية القراءة	١٨٥
أهداف تعليم القراءة	١٨٨
تقسيم القراءة	١٩٠
تعليم القراءة	١٩١
القراءة الجهرية	١٩١
القراءة الصامتة	١٩٦
تدريس القراءة الصامتة	١٩٧
مراحل تعليم القراءة	٢٠٣
المرحلة الأولى «التعرف والنطق»	٢٠٤
المرحلة الثانية «الفهم»	٢٠٦
المرحلة الثالثة «الدرس والتحصيل»	٢١٠
القراءة المكثفة	٢١١
تنمية مهارة الدقة في القراءة	٢١٤
تنمية مهارة الحصول على معلومة	٢١٧
القراءة الواسعة	٢٢٠
المرحلة الرابعة	٢٢٣

الموضوع	الصفحة
الفصل السادس (٢٢٧-٢٦٧)	
تعليم الكتابة	
أهمية الكتابة	٢٢٩
ما الكتابة ؟	٢٣٢
الكتابة التي سنعلمها	٢٣٤
أهداف تعليم الكتابة	٢٣٥
الكلام والكتابة	٢٣٨
تدريس الكتابة	٢٣٩
تدرس الإملاء	٢٤١
أ ـ النقل أو الإملاء المنقول	٢٤١
ب ـ الإملاء المنظور	٢٤٤
ج ـ الإملاء الاختباري	٢٤٧
تدريس التعبير	٢٥١
أ ـ الكتابة الموجهة	٢٥١
ب ـ التعبير الحر أو الإنشاء	٢٥٨
اختبار موضوعات التعبير	٢٦٠
تصحيح التعبير	٢٦٣
الفصل السابع (٢٦٩-٣٤٢)	
تدريس القواعد	
مقدمة	٢٧١
لماذا نعلم النحو.	٢٧٣
علم النحو وقواعد اللغة	٢٧٥

الصفحة	الموضوع
٢٧٧	كيفية تحويل النحو إلى قواعد تساعد على تدريس اللغة
٢٧٨	آراء ونظرات في النحو وفي القواعد من منظور تعليمي .
٢٨٤	ماذا نقدم من النحو.
٢٨٦	الدعوة إلى تبسيط تعليم قواعد اللغة العربية .
٢٩٢	تحديد قواعد اللغة العربية وتراكيبها في برامج تعليمها للناطقين بغيرها
٢٩٣	دراسات ومحاولات في تحديد المحتوى النحوي لبرامج تعليم اللغة العربية.
٢٩٥	أ ـ المحاولة الأولى
٢٩٦	ب ـ المحاولة الثانية .
٢٩٧	ج ـ المحاولة الثالثة .
٣٠٥	د ـ المحاولة الرابعة .
٣٠٩	هـ ـ المحاولة الخامسة
٣١١	و ـ المحاولة السادسة .
٣٢٣	طرق تدريس القواعد :
٣٢٣	أولاً : إستراتيجية تدريس القواعد ومداخله .
٣٢٣	الطريقة الموقفية أو السياقية .
٣٢٦	الطريقة السمعية الشفوية .
٣٣٠	طريقة الشرح النحوي .
٣٣١	ثانيا : طرق تدريس القواعد وأساليبها وإجرائاتها.
٣٣١	الطريقة القياسية
٣٣٣	الطريقة الاستقرائية
٣٣٤	نحو إطار مقترح لتدريس القواعد
٣٤١	وجهة نظر
٣٤٣	المراجع العربية والإنجليزية .